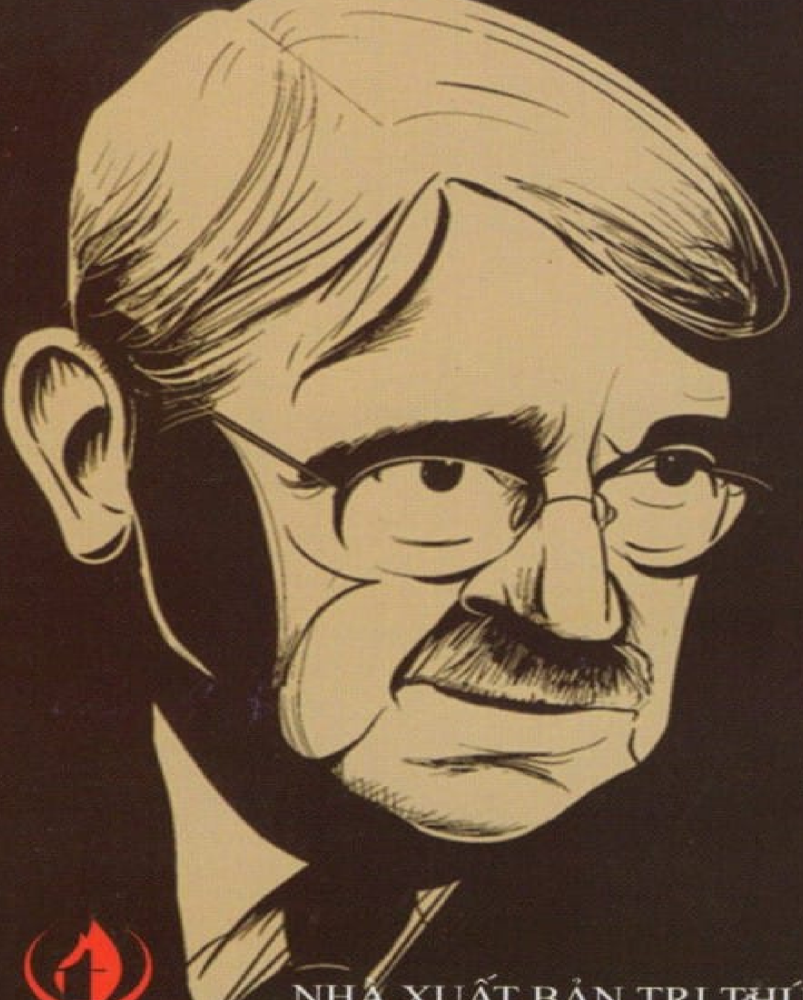
TỦ SÁCH TINH HOA

JOHN DEWEY

Cách ta nghĩ

Vũ Đức Anh *dịch*



NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

CÁCH TA NGHĨ

Tác giả	John Dewey
Dịch giả	Vũ Đức Anh
Số trang	372 trang
Năm	2017
Tủ sách	Tủ sách Tinh hoa
Nxb	Tri Thức

VcTveGroup

Lời tựa

CÁC nhà trường của chúng ta đang rối bời với vô số môn học, mỗi môn lại có cơ man các tài liệu và quy tắc. Gánh nặng càng dồn lên vai những người làm nghề dạy khi họ phải ứng xử với từng cá nhân học sinh chứ không phải trước một số đông. Trừ phi những bước đi tiên phong này rốt cuộc chỉ để tiêu khiển đầu óc, mục đích của chúng ta là tìm ra được điểm mấu chốt hay nguyên tắc nào đó hướng tới một sự giản lược hóa. Cuốn sách này thể hiện niềm tin vững chắc rằng, việc nỗ lực đưa thái độ tâm trí, đưa thói quen tư duy – những cái mà chúng ta gọi là có tính khoa học ấy – trở thành cứu cánh sẽ đồng thời làm phát lộ nhân tố có tác dụng củng cố và hướng đến niềm tin ấy. Dễ mường tượng được là thái độ khoa học này khó lòng dung hợp ngay với việc dạy dỗ thanh thiếu niên. Nhưng cuốn sách này cũng thể hiện niềm tin rằng đó không phải là điều muốn hướng tới; rằng thái độ cố hữu và còn vô nhiễm của tuổi thơ, nổi bật với trí tò mò, óc tưởng tượng đầy hứng khởi cùng với lòng yêu thích tra xét thử nghiệm là những thứ gần gũi, rất gần gũi với thái độ của một đầu óc khoa học. Nếu những trang viết này giúp ích chút nào cho việc ngộ ra được mối liên hệ mật thiết này cũng như giúp cho việc nghiêm túc suy xét rằng làm thế nào mà khi điều này đi vào thực tiễn giáo dục sẽ đem đến hạnh phúc cá nhân và giảm bớt lãng phí xã hội, hẳn khi ấy tác dụng của cuốn sách đã vượt quá sự mong đợi.

Không thể kể tên cho hết các tác giả mà tôi muốn tri ân. Xin tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới vợ tôi, người tiếp nguồn cảm hứng cho những ý tưởng của

cuốn sách, và chuyên tâm tận sức với Trường thực nghiệm tại Chicago trong thời gian từ năm 1896 đến năm 1903. Qua đó, những ý tưởng trong cuốn sách này trở nên cụ thể vì đã được tổ chức và thử nghiệm trong thực tiễn. Cũng qua đây, tôi vinh hạnh bày tỏ lòng biết ơn đối với những đóng góp trí tuệ và sự đồng cảm của những người đã cộng tác với tư cách tham gia giảng dạy, giám sát quá trình điều hành ngôi trường thực nghiệm, và nhất là bà Ella Flagg Young, khi còn là đồng nghiệp của tôi tại Trường đại học, nay là Thanh tra giáo dục Chicago.

New York, tháng 12 năm 1909

PHẦN MỘT: VẤN ĐỀ LUYỆN TRÍ

Chương I
Ý nghĩ là gì?

§1. *Những Sắc thái của Thuật ngữ*

Bốn sắc thái của từ ý nghĩ, từ rộng đến hẹp dần

KHÔNG từ ngữ nào quen miệng ta cho bằng những từ như *nghĩ tưởng* và *ý nghĩ*. Quả thật lối sử dụng vô tội vạ những từ này khiến việc minh định cho rành cái chúng ta muốn bày tỏ là không hề dễ dàng. Mục đích của chương này là tìm cho ra một ý nghĩa xuyên suốt và nhất quán, có thể đạt được mục đích đó bằng cách xem xét một vài lối sử dụng điển hình của các thuật ngữ này. Thoạt tiên từ *ý nghĩ* được dùng một cách rộng rãi nếu không muốn nói là tùy tiện. Bất cứ cái gì hiện ra trong trí, cái gì "lướt qua đầu", đều được gọi là một ý nghĩ. Nghĩ tới một sự vật chỉ có nghĩa là có ý thức về sự vật đó theo bất cứ cách nào. Thứ đến, thuật ngữ này được giới hạn bằng cách gạt đi tất cả những gì trực tiếp hiển hiện; chúng ta nghĩ (hoặc nghĩ tới) điều gì đó chỉ khi nào chúng ta không trực tiếp trông thấy, nghe, ngửi, hoặc nếm được. Thứ ba là, ý nghĩa của từ ấy tiếp tục được lược bớt chỉ bao gồm những niềm tin có căn cứ trên một kiểu bằng chứng hay sự thực chứng nào đó. Trong loại thứ ba này, có hai kiểu – hoặc đúng

hơn, hai cấp độ – cần phải được tách bạch. Trong một số trường hợp, một niềm tin được chấp thuận mà hầu như không mấy tốn sức để chỉ ra được những cơ sở cho niềm tin ấy. Trong những hoàn cảnh khác, căn cứ hay nền tảng của niềm tin phải được chủ động truy nguyên cũng như tính thích đáng của nó phải được xem xét. Tiến trình này gọi là suy nghĩ phản tỉnh; nội tiến trình này đã có giá trị giáo dục đích thực, và theo đó hình thành nên chủ đề cốt lõi cho tập sách này. Ngay sau đây chúng ta sẽ lần lượt phác sơ qua bốn sắc thái đó.

Ý nghĩ nhất thời và vu vơ

I. Ở bình diện rộng nhất, ý nghĩ gợi đến mọi thứ, như chúng ta vẫn nói là "ở trong đầu ta" hay "lướt qua óc ta". Khi có ai ngỏ ý hỏi "bạn đang nghĩ gì vậy" thì đó là một lời hỏi thăm không hơn không kém. Gọi những thứ trong đầu bạn là *những ý nghĩ,* quả tình người hỏi không có ý mong những thứ đó phải có giá trị thực sự, sự liền mạch hay là sự thật. Bất cứ một nghĩ tưởng phù phiếm, một hồi ức nhỏ nhặt hay ảnh tượng rời rạc nào cũng đủ đáp đổi lời hỏi thăm của người kia. Kiểu mơ mộng giữa ban ngày, xây lâu đài trên cát, cái luồng vô định các chất liệu tùy tiện và rời rạc ấy khi trôi ngang đầu óc chúng ta trong những lúc rỗi rãi, theo cái nghĩa vô tư lự này, là *sự nghĩ tưởng.* Một phần đáng kể trong cuộc đời chúng ta khi hữu thức, mà ắt chẳng bao giờ chúng ta tự mình nhìn nhận được trọn vẹn, chắc hẳn dành cả vào sự nghĩ tưởng phù phiếm và hi vọng viển vông.

Ý nghĩ phản tỉnh là liên tục chứ không

Theo nghĩa này, những tay ấm ớ với những kẻ bị thịt cũng biết *suy nghĩ,* có câu chuyện về một kẻ không mấy tiếng tăm là có đầu óc nọ, muốn được bầu làm đại biểu cho thành phố sở tại

chỉ là một chuỗi

thuộc vùng New England, đã phát biểu trước đám đông hàng phố thế này: "Tôi có nghe các quý vị không tin là tôi đủ hiểu biết để giữ chức vụ này. Tôi mong rằng quý vị hãy hiểu cho là tôi hầu như lúc nào cũng suy nghĩ hết việc này đến việc khác", ở đây ý nghĩ phản tỉnh giống như thể một tràng những sự vật này chạy ngang trí óc, ở chỗ nó bao gồm một chuỗi các sự vật được nghĩ đến; nhưng nó khác ở chỗ là nếu chỉ có một chuỗi ngẫu nhiên những "việc này việc nọ" tình cờ chắp nối một cách vô quy tắc thì chưa đủ. Sự phản tỉnh không chỉ liên quan tới một chuỗi các ý kiến, mà còn tới cả một hệ quả – một sự sắp đặt trật tự liên tục theo cách nào đó sao cho mỗi hệ quả định đoạt phần kế tiếp như là kết quả chính đáng của nó, cùng lúc về phần mỗi hệ quả đó lại tựa vào những cái liền kề đã xảy ra trước. Những phần liên tiếp của suy nghĩ phản tỉnh vươn lên từ phần kia và chống đỡ cho nhau; chúng không tới và lui trong mớ hỗn độn; Mỗi công đoạn là một bước đi từ cái này tới cái kia – nói đúng hơn, nó là một giai kỳ của ý nghĩ. Mỗi chu kỳ để lại một lớp bồi tích sẽ được dùng trong lần sau. Cái dòng hay luồng suy nghĩ ấy như thể là một đoàn tàu, một chuỗi mắt xích hay sợi chỉ xuyên suốt.

Thu gọn phạm vi của *nghĩ tưởng* vào trong những gì vượt quá trực quan,

II. Ngay cả khi việc suy nghĩ được sử dụng theo nghĩa rộng, nó thường được giới hạn trong phạm vi các vấn đề không trực nhận được: tức là những thứ ta không trông thấy, ngửi, nghe hay sờ nắm được. Khi hỏi người kể chuyện liệu anh ta đã tận mắt thấy sự việc nào đó xảy ra chưa, câu trả lời rất có thể là "Không, tôi chỉ nghĩ thế". Yếu tố hư cấu vậy là hiển lộ, khác với việc ghi nhận lại trung thực bằng quan sát. Điều quan trọng hơn cả trong

những suy nghĩ loại này là hàng loạt những sự việc tưởng tượng và bối cảnh, mà với mức độ mạch lạc nhất định, cài vào nhau trên một sợi dây xuyên suốt, nằm giữa một bên là những ý tưởng viển vông đẹp đẽ và bên kia là những cân nhắc có chủ ý dùng để thiết lập một kết luận. Những chuyện tưởng tượng mà trẻ con hào hứng tuôn ra có đủ mọi mức độ ăn nhập về nội dung; có chuyện thì đầu voi đuôi chuột, có chuyện lại ăn khớp với nhau. Khi được kết nối, chúng phỏng dụ cho ý nghĩ có phản tỉnh; thực ra, chúng thường nảy sinh trong những đầu óc có năng lực tư duy logic. Những chuyện tưởng tượng này thường xuất hiện trước kiểu nghĩ tưởng có kết cấu chặt chẽ và dọn đường cho lối nghĩ tưởng đó.

Ý nghĩ phản tỉnh nhằm vào sự tin tưởng

Nhưng *những suy nghĩ này không nhắm đến tri thức, đến sự tin tưởng vào các sự kiện hoặc vào sự thật*; và do đó chúng không thuộc vào loại ý nghĩ phản tỉnh cho dù nó gần giống như vậy. Người bày tỏ những suy nghĩ đó hẳn không đón đợi sự tin cẩn, mà đúng ra họ chỉ muốn tạo dựng sự tin cậy cho một ý đồ khéo léo hoặc một cao trào có lớp lang. Họ dựng lên những câu chuyện hay, chứ không – trừ phi do ngẫu nhiên – tạo ra tri thức. Những ý nghĩ đó là sự giải phóng xúc cảm; mục đích của chúng nhằm đẩy tới một trạng thái tâm lý hoặc cảm xúc; mối ràng buộc của chúng nằm ở sự đồng điệu cảm xúc.

Ý nghĩ dẫn dụ niềm tin theo hai cách

III. Theo ý nghĩa tiếp theo, ý nghĩ biểu thị niềm tin dựa vào một căn cứ nào đó, tức là, tri thức, có thực hoặc được coi là có thực, vượt ra khỏi những gì hiển hiện. Nó được nhận biết thông qua *sự chấp thuận hoặc gạt bỏ điều gì như là có khả năng hay không có khả năng xảy ra theo lý lẽ.* Tuy nhiên, công đoạn này

của ý nghĩ bao gồm hai loại niềm tin khác nhau, dẫu cho sự khác biệt đó dứt khoát phải là khác biệt mức độ chứ không phải khác biệt loại tính, nên việc xét chúng một cách riêng rẽ là thực sự quan yếu. Có những niềm tin được chấp nhận ngay khi những căn cứ của chúng chưa được tính đến, trong khi những niềm tin khác được chấp nhận bởi lẽ căn cứ của chúng đã được khảo sát.

Khi nói “Xưa kia người ta từng cho là thế giới này bằng phẳng,” hoặc “Tôi tưởng anh vừa đi qua trước nhà”, chúng ta biểu đạt một niềm tin: điều gì đó được thâu nhận, bám giữ, thuận theo, hoặc xác nhận. Nhưng những suy nghĩ đó có thể hàm nghĩa có một giả định được thừa nhận trong khi những căn cứ thực sự của nó không hề được tính đến. Những mệnh đề đưa ra đủ điều kiện để được xem là những niềm tin, nhưng có thể chưa thỏa mãn cấp độ cao nhất của ý nghĩ; duy một điều giá trị của chúng xét trong ý nghĩa nâng đỡ niềm tin thì đã không hề được tính tới.

Những suy nghĩ kiểu đó lớn dần một cách vô thức và không hề quy chiếu vào việc đạt tới một niềm tin đúng. Những ý nghĩ đó được ta tóm bắt lấy – chúng ta không rõ bằng cách nào. Từ những đầu mối khuất khúc và qua những cửa ngõ không ngờ tới, chúng nghiễm nhiên được ta thừa nhận và vô hình trung đi vào trong sinh hoạt tinh thần của chúng ta. Lề lối, sự truyền thụ, sự bắt chước – tất cả những cái ăn theo quyền uy trong dạng thức nào đó, hoặc dựa vào lợi thế của chính chúng ta, hoặc hòa quyện với một đam mê mãnh liệt – đều phải chịu trách nhiệm về chúng. Những ý nghĩ đó là thành kiến, tức là, những phán đoán chưa được thẩm tra, chưa phải là những xét đoán vốn dựa trên việc

khảo sát các bằng chứng*.

Suy tưởng trong nghĩa chặt chẽ nhất là có cân nhắc tới căn cứ và những hệ quả của việc tin tưởng

IV. Những ý nghĩ đưa lại niềm tin tự thân có một vai trò quan trọng là chúng dẫn tới tư duy phản thân, tới sự truy vấn hữu ý vào bản chất, vào các điều kiện và cơ sở của niềm tin. Từ những đám mây mà *nghĩ tưởng* tới những con cá voi và lạc đà, tức là tự tiêu khiển bằng trí tưởng tượng, có thể đọng lại trong ta là sự thích thú, mà không đưa dẫn tới một niềm tin cụ thể nào. Nhưng khi nghĩ rằng thế giới là bằng phẳng, tức là đã gán cho một sự vật có thực một tính chất như thể đó là thuộc tính thực sự của vật ấy. Kết luận này biểu thị cho mối ràng buộc giữa các sự vật, và do vậy, giống như ý nghĩ tưởng tượng, không bị biến đổi theo tâm trạng chúng ta. Niềm tin vào tính bằng phẳng của thế giới sẽ khiến cho người giữ niềm tin ấy suy nghĩ về các đối tượng khác theo những cách thức riêng nào đó, chẳng hạn như về những thiên thể, về những điểm đối chân {trong trường hợp của địa cầu}, về khả năng hàng hải. Nó sẽ quy định những hành động của anh ta sao cho phù hợp với ý niệm mà anh ta mang trong đầu về những đối tượng này.

Sau đó những hệ quả của niềm tin này tác động lên những niềm tin khác và lên hành vi có thể trở nên hệ trọng tới độ người ta buộc lòng phải xem xét những cơ sở hoặc lý lẽ cho niềm tin của mình cùng những hậu quả nó kéo theo. Điều muốn nói tới ở đây là ý nghĩ phản tỉnh – ý nghĩ trong ý nghĩa chân thực và dứt khoát của nó.

Người ta *nghĩ rằng* thế giới này là bằng phẳng cho tới khi Columbus *nghĩ rằng* nó tròn. Ý nghĩ trước là niềm tin của những

người không có sức mạnh hoặc can đảm để chất vấn những điều quanh họ được chấp nhận và dạy dỗ, nhất là khi nó được đưa ra và dường như được thừa nhận bởi những sự việc hiển hiện trước cảm quan. Ý nghĩ của Columbus là một *kết luận có luận giải*. Nó thể hiện sự sâu sát trong việc tìm hiểu sự vật, sự săm soi và tu chính bằng chứng, việc tìm ra ý nghĩa của những giả thuyết khác nhau, và việc so sánh những kết quả lý thuyết này với nhau và với những sự vật đã biết. Vì Columbus không mặc nhiên chấp nhận những lý thuyết đương thời, vì ông nghi ngờ và tra vấn, ông đạt đến ý nghĩ đó. Hoài nghi những cái được xem như đương nhiên, vốn bắt rễ từ thói quen truyền đời và tin vào những điều tưởng như không thể, ông đã tiếp tục suy nghĩ cho đến khi tìm ra bằng chứng chứng minh cho niềm tin cũng như bác bỏ những điều ông không tin. Ngay cả khi kết luận của ông rốt cuộc là sai thì niềm tin ấy vẫn thuộc vào một loại khác so với những niềm tin mà nó xung khắc, bởi lẽ nó đạt đến theo một phương cách khác hẳn.

Định nghĩa cho tư duy phản thân

Những suy tính đắn đo, tích cực, bền bỉ, và cẩn trọng đối với bất cứ niềm tin hoặc hình thức nào của tri thức dưới sự soi tỏ của những căn cứ nâng đỡ nó, và những kết luận mà nó có xu hướng giải phóng, tạo nên tư duy phản thân. Bất cứ hình thức suy tưởng nào trong số ba kiểu ban đầu đều khó lòng kích thích được kiểu tư duy loại này; nhưng một khi đã được nhen lên, nó là một nỗ lực đầy ý thức và tự nguyện trong việc kiến tạo niềm tin có cơ sở vững chắc.

§2. *Thành tố cốt lõi trong suy tưởng*

Có một thành tố chung trong các loại suy tưởng:

Tuy nhiên không có những đường ranh rõ rệt giữa những vận động vừa phác qua. Việc tạo lập được những thói quen tư duy đúng đắn sẽ dễ dàng hơn nhiều nếu những kiểu suy xét khác biệt đó không vô tình cài lẫn vào nhau. Đến đây, chúng ta đã xem xét những ví dụ khá cực đoan tiêu biểu cho từng loại nhằm làm khoáng đạt phạm vi chủ đề. Giờ chúng ta đi ngược lại sự vận động này; chúng ta xét một tình huống căn cơ của hành động nghĩ, giữa một bên là sự khảo sát bằng chứng cẩn trọng với một bên là dòng các suy nghĩ thuần túy vô tư lự. Một người đang dạo bộ một ngày đẹp trời nọ. Lần cuối ngước lên anh ta thấy trời vẫn còn trong; trong khi đầu óc hãy còn bận việc riêng, anh ta thấy không khí có vẻ se lạnh hơn. Anh ta nhận thấy trời có vẻ sắp mưa; ngước mắt nhìn, anh ta thấy có đám mây đen ngang trời và vội rảo bước. Vậy những tình huống như thế thì điều gì có thể được xem là ý nghĩ? Cả hành động đi lẫn việc phát hiện hơi lạnh trong không khí đều không phải là ý nghĩ. Động tác bước chân là một phương cách hành động; nhìn thấy và nhận biết là dạng hoạt động khác. Tuy nhiên khả năng trời sắp đổ mưa là điều gì đó *được gợi ra*. Người đi dạo *cảm nhận* thấy hơi lạnh; anh ta *nghĩ đến* những đám mây và cơn mưa chực ập xuống.

Sự gợi ý đến điều gì ngoài tầm mắt. Mà sự phản tỉnh can dự cả vào những

Ở đây ta có một tình huống giống như khi một người nhìn đám mây thì tưởng tượng ra hình người với khuôn mặt. Suy nghĩ trong cả hai tình huống này (tình huống thực tin và tình huống tiêu khiển) liên quan tới một sự kiện đã được ghi nhận hay là được nhận thức, kéo theo điều gì đó không được quan sát thấy mà được đem vào trong trí óc, được gợi ra từ cái đã trông thấy.

liên hệ nằm trong việc báo hiệu

Chúng ta nói rằng cái này nhắc ta về cái kia. Tuy nhiên, song đối với nhân tố quy đồng hai tình huống dù cho sự gợi ý này còn có một nhân tố thể hiện sự khác biệt rõ rệt. Chúng ta *không tin* vào khuôn mặt do đám mây tạo ra; chúng ta không mảy may đắn đo xem liệu đó có phải sự thực. Trong đó không hề có suy tư phản tỉnh. Trái lại, cơn mưa chực ập xuống gợi ra một nguy cơ thực sự – một sự kiện hoàn toàn có thể xảy đến có cùng bản chất với sự cảm nhận hơi lạnh trong không khí. Nói khác đi, ta không coi đám mây có nghĩa hoặc chỉ rõ một khuôn mặt mà nó chỉ đơn thuần gợi ra hình mặt người trong khi chúng ta thực sự băn khoăn liệu cái lạnh kia có thể chuyển sang thành cơn mưa. Trong tình huống đầu, khi thấy một đối tượng, ta nói rằng điều đó làm ta chợt nghĩ sang điều gì khác; trong tình huống thứ hai, ta có đắn đo xem *khả năng và bản chất của mối liên hệ giữa cái trông thấy và cái được gợi ra*. Cái trông thấy theo nghĩa nào đó được coi như *căn cứ hoặc cơ sở cho niềm tin* vào cái được gợi ra; nó mang một chất lượng làm *chứng cứ*.

Những cách diễn đạt như nhau cho chức năng của tác động báo hiệu

Chính chức năng mà cái này báo hiệu hoặc chỉ ra cái kia, và vì thế hướng ta vào việc xét xem cái đó được coi là sự đảm bảo cho niềm tin vào cái kia đến mức độ nào, khi đó nó là nhân tố trung tâm trong mọi tư duy phản tỉnh hoặc là mang tính trí tuệ đặc thù. Bằng cách đưa ra những tình thế khác nhau biểu hiện qua những từ như *báo hiệu* và *chỉ ra*, người học sẽ tìm ra cho bản thân những sự kiện có thực được diễn đạt bởi cụm từ *tư duy phản tỉnh*. Những từ có cùng nghĩa với cụm từ này bao gồm: chỉ tới, nói về, báo hiệu, dự báo, biểu hiện, đại diện, ngụ ý[*]. Chúng ta cũng nói

rằng cái này là điềm báo cho cái kia; tiềm định cái kia, hay là triệu chứng của cái đó, hoặc là chìa khóa cho nó, hoặc (nếu sự liên hệ tỏ ra khá mù mờ) nó ám chỉ, phô ra ngụ ý, bộc lộ đầu mối hoặc mang đến cảm nhận.

Phản tư và sự tin tưởng dựa trên bằng chứng

Tư duy phản tỉnh vì thế hàm ý cái gì được tin (hoặc không tin), không phải qua sự biểu đạt trực diện của nó, mà qua điều khác có vị thế chứng nhân, bằng chứng, bằng cớ, biên nhận, bảo đảm; tức là làm cơ sở tin tưởng. Có lúc, ta trực tiếp cảm nhận hoặc trải nghiệm cơn mưa; lúc khác, ta suy đoán về cơn mưa bằng việc nhìn ngó cây cối, hoặc ta biết trời sắp có mưa căn cứ vào tình trạng bầu khí quyển hay qua chỉ báo phong vũ biểu. Có lúc, ta thấy có người (hoặc giả là như vậy) mà không cần thông qua sự việc trung gian nào; lúc khác, ta lại không dám chắc vào chính điều mắt ta thấy, và truy tìm những sự việc cùng đi kèm có ý nghĩa như những dấu hiệu, chỉ báo, điềm báo cho điều mà ta phải tin tưởng.

Tư duy, trong những mục đích của tra vấn này, được định nghĩa như là *sự vận động trong đó những sự vật hiện thời gợi tới những sự vật (hoặc sự thực) khác theo cách gây tạo niềm tin vào cái sau dựa trên cơ sở hoặc dựa vào sự bảo đảm của cái trước*. Chúng ta không đặt niềm tin đơn giản chỉ dựa vào suy luận ở mức độ bảo đảm cao nhất. Khi nói “Tôi nghĩ thế” tức là ngụ ý tôi vẫn chưa *biết* thế. Niềm tin thu được thông qua suy luận có thể mãi về sau mới được xác nhận và đứng vững, nhưng tự thân nó luôn chứa đựng trong mình đôi phần giả định.

§3. *Những thành tố của suy nghĩ phản tỉnh*

Ta có thể ngừng ở đây việc mô tả những khía cạnh có tính chất bề ngoài và hiển nhiên của sự việc được gọi là *suy nghĩ*. Suy xét sâu hơn nữa lập tức cho ta thấy những chu trình góp mặt vào trong mỗi vận động của sự phản tỉnh. Những chu trình này gồm: (*a*) một trạng thái bối rối, băn khoăn, ngờ vực; và (*b*) một hành vi tìm tòi hoặc tra xét vận động theo hướng soi tỏ những sự việc kế tiếp có tác dụng minh chứng hoặc vô hiệu hóa sự tin tưởng đã gợi mở.

Ý nghĩa của sự bất tất

(*a*) Như trong ví dụ minh họa, cái lạnh xộc vào người gây xáo động và hoang mang, chí ít trong một thoáng chốc. Do nó ập đến bất ngờ, cảm giác rùng mình hay sự gián đoạn suy nghĩ đó cần được lý giải, xác định, hoặc định rõ. Nói rằng sự đột biến về nhiệt độ gây ra vấn đề ấy thì xem chừng vẫn khiên cưỡng và giả tạo; song nếu ta sẵn lòng mở rộng ý nghĩa của từ *vấn đề* bao quát bất cứ điều gì – cho dù điều đó có tính chất nhỏ nhặt và thông thường cỡ nào đi nữa – gây băn khoăn và thách đố trí óc, làm lung lay chút tín tưởng vốn dĩ đã mong manh, thì quả thực khi ấy có một vấn đề hay mối bận tâm đã xảy ra cùng lúc với trải nghiệm đột biến này.

Và của việc truy vấn với mục đích thử nghiệm

(*b*) Động tác ngẩng đầu, ngước mắt quét ánh nhìn ngang bầu trời, là những hành động phản ứng để đưa vào ý thức nhận biết những sự việc có tác dụng đem đến lời giải đáp cho cảm giác se lạnh. Những sự việc đó thoạt đầu khiến ta đôi chút bối rối; tuy vậy, chúng gợi mở tới những đám mây. Động tác nhìn ngó là một

hành vi khám phá xem liệu lời giải đáp này có thỏa đáng chăng, cho rằng hành động nhìn ngó hầu như không cần suy nghĩ này là hành vi nghiên cứu hoặc tra vấn thì xem chừng cũng vẫn đôi chút gượng ép. Nhưng một lần nữa, nếu ta sẵn lòng khái quát những ý niệm về vận động của trí óc bao gồm từ những thứ nhỏ nhặt và thông thường cho tới những thứ mang tính kỹ thuật và khó hiểu, thì không có lý gì khiến ta gạt đi việc gắn cho hành động ngước nhìn đó cách gọi tên như vậy cả. Ý nghĩa chung cho hành động tra xét này là để xác nhận hoặc phủ nhận niềm tin đã được gợi mở. Những sự việc mới được mang lại trong ý niệm, qua đó chúng xác thực ý tưởng về tình trạng thời tiết đang sắp thay đổi, hoặc phủ nhận điều đó.

Tìm đường là ví dụ minh họa cho tư duy phản tỉnh

Một ví dụ khác, cũng hay gặp nhưng không đến mức quá nhỏ nhặt, có thể minh chứng bài học này. Trên vùng đất lạ, một người tới một ngã ba đường. Vì không rõ phương hướng, anh ta phân vân và đứng lại. Lối nào mới là lối đi đúng? Làm thế nào thoát khỏi trình trạng rắc rối này? Chỉ có một trong hai cách: hoặc anh ta cứ thế dấn bước, phó mặc cho may rủi, hoặc anh ta phải tìm ra cơ sở đảm bảo để chọn ra lối đi đúng. Bất cứ sự đắn đo suy nghĩ nào nhằm quyết định việc này đều dính tới việc lục vấn những sự kiện khác, dù là được lấy ra từ trí nhớ hay từ sự quan sát kỹ càng hơn, hoặc cả hai. Kẻ bộ hành đang bối rối kia hẳn phải nhìn trước ngó sau kỹ càng và lục tung trí nhớ. Anh ta xoay xở tìm kiếm bằng chứng củng cố cho niềm tin vào sự lựa chọn một trong hai ngả đường – bằng chứng mà sẽ khiến anh ta nghiêng về một lựa chọn. Anh ta có thể leo lên cây; có thể bước qua lối này rồi chạy

sang lối kia nhìn ngó, kiếm tìm một dấu hiệu, đầu mối, chỉ dẫn ở từng ngả. Anh ta muốn tìm cho ra cái gì đó tựa hồ tấm bảng chỉ đường hoặc tấm bản đồ, và *toàn bộ việc suy xét của anh ta đều nhằm phát hiện ra những gì có thể hỗ trợ cho mục đích này*.

Những gợi ý khả dĩ nhưng không hợp lẽ

Chúng ta có thể khái quát lại ví dụ minh họa trên. Hành động suy nghĩ bắt đầu từ cái có thể gọi tên một cách khá xác đáng là một tình huống *ở giữa ngã ba đường*, một tình thế lưỡng lự, một sự tiến thoái lưỡng nan, đặt ra những khả năng có thể hoán đổi. Chừng nào sự vận động của ta lướt nhẹ từ việc này sang việc kia, hoặc chừng nào chúng ta còn cho phép trí tưởng tượng bay bổng theo những ý nghĩ dễ chịu, chừng đó còn chưa thể đến được óc phản tỉnh. Dù vậy, cái khó hay là sự ngăn bức chúng ta đến với niềm tin khiến cho ta phải chững lại. Trong lúc lưỡng lự, chúng ta thấy mình như thể đang leo cây; chúng ta gắng tìm ra một điểm tựa từ đó có thể tiếp tục khảo vấn các sự việc tiếp theo và, khi đã bao quát được tình huống hơn, có thể định rõ mối liên hệ giữa những sự việc hiện hữu.

Thông qua mục đích để chế ngự suy nghĩ

Việc đòi hỏi đáp án cho một tình trạng phân vân có vai trò như một nhân tố làm vững chắc và định hướng cho toàn bộ tiến trình suy tư. Ở đâu không có băn khoăn về một vấn đề cần hóa giải hoặc một cái khó cần vượt thoát, thì những gợi ý tiến triển theo hướng tùy tiện; chúng ta có kiểu suy nghĩ đầu tiên như đã mô tả. Nếu luồng chảy của những gợi ý chỉ đơn giản được kiểm soát do có chung một mẫu số cảm tính, giống như sự tương hợp trong một bức tranh hay một câu chuyện duy nhất, khi đó chúng ta có kiểu suy nghĩ thứ hai. Nhưng với một câu hỏi cần lời giải

đáp, một tình trạng lưỡng nan đòi hỏi phải được giải quyết, thì nó duy trì một mục đích và giữ cho dòng ý kiến trôi chảy theo một luồng mạch xác định. Mỗi kết luận gợi ra được kiểm nghiệm qua liên hệ tới điểm đích này, tùy thuộc vào sự thích đáng của nó cho vấn đề cần tháo gỡ. Mối lo toan nhằm thu xếp ổn thỏa một sự rắc rối cũng vì thế kiểm soát luôn hình thức tra vấn được sử dụng. Kẻ bộ hành chỉ có mục đích dạo chơi trên con đường đẹp nhất sẽ tìm những tiêu chí loại khác và sẽ cân nhắc những gợi ý nảy ra theo một nguyên tắc khác với khi người đó chỉ muốn tìm đường đến thành phố nào đó. *Vấn đề đó sẽ quyết định mục đích của ý nghĩ* và *mục đích ấy chi phối toàn bộ quá trình suy nghĩ.*

§4. *Tóm lược*

Xuất xứ và đầu mối kích thích

Chúng ta có thể sơ lược lại qua lời phát biểu về nguồn gốc của suy tưởng bắt đầu từ một tình trạng do dự, bối rối hoặc nghi ngờ nào đó. Suy nghĩ không phải là một trường hợp đột phát; nó không nhất nhất tuân theo "những nguyên lý chung". Có một sự vật cụ thể chắp nối hoặc mang lại ý nghĩ. Hối thúc giục giã chung chung một đứa trẻ (hoặc một người trưởng thành) phải suy nghĩ, bất kể có cái khó nào đó đang hiện hữu trong kinh nghiệm kẻ đó sẽ chỉ gây ra rắc rối và làm xáo trộn sự cân bằng của họ, cũng vô ích như bảo kẻ đó tự túm tóc mà nâng mình lên vậy.

Những gợi ý và kinh nghiệm quá khứ

Nói đến cái khó, bước tiếp theo là gợi ý để tháo gỡ – tức việc hình thành nên một kế hoạch hay dự tính nào đó, việc đón nhận lý thuyết nào đó để đương đầu với những cái cụ thể đang tra xét, việc cân nhắc một giải pháp cho vấn đề. Những dữ liệu trong tay

không mang đến giải pháp; chúng chỉ có thể gợi ý về giải pháp. Vậy tiếp theo cái gì là cội rễ cho sự gợi ý? Hẳn nhiên đó là kinh nghiệm trong quá khứ và những kiến thức có từ trước. Nếu người đó đã từng quen với những tình huống tương tự, nếu trước đó anh ta từng xử lý cùng loại chất liệu như thế, những gợi ý ít nhiều tương hợp và hữu ích có nhiều khả năng sẽ nảy sinh. Nhưng trừ phi anh ta có được kinh nghiệm tương tự và lúc này có thể hiện ra trong trí não, thì sự hỗn độn vẫn chỉ là hỗn độn. Qua đó không đúc rút được gì làm sáng tỏ sự lộn xộn ấy. Ngay cả một đứa trẻ (hoặc người trưởng thành) khi gặp vấn đề, việc hối thúc người đó phải suy nghĩ khi mà anh ta không có kinh nghiệm liên quan tới một vài điều tương tự thế, là điều hoàn toàn vô ích.

Khám phá và thử nghiệm

Nếu gợi ý nảy ra được đón nhận tức khắc, khi đó ta có lối nghĩ phi phê phán: mức độ tối thiểu của suy tư phản tỉnh. Việc lật đi lật lại điều gì trong óc, nghĩa là tìm kiếm thêm bằng chứng và dữ kiện mới để triển khai ý tưởng, qua đó chúng ta nhận thấy ý tưởng là xác thực hoặc giả sẽ trở nên hiển nhiên vô lý hoặc trái lẽ. Đối mặt một vấn đề nan giải và với đủ lượng kinh nghiệm từng giải quyết khó khăn tương tự để vận dụng, thì sự khác biệt – *trong mức độ cao nhất* – giữa suy tư tốt và suy tư tồi được tìm thấy chính ở điểm này. Cách dễ nhất là chấp nhận bất kỳ gợi ý nào có vẻ có lý, do đó chấm dứt trạng thái bồn chồn tinh thần. Suy nghĩ phản tỉnh luôn khiến ta ít nhiều cảm thấy băn khoăn và khó chịu vì nó liên quan đến việc vượt thoát khỏi sức ì khiến ta có chiều hướng ngả theo những gợi ý có giá trị bề ngoài; nó liên quan đến sự sẵn lòng chịu đựng một tình trạng tinh thần bất an và xáo

động. Nói gọn, suy tư phản tỉnh có nghĩa là trì hoãn đánh giá để tra xét sâu hơn trong khi việc trì hoãn cũng ít nhiều đòi hỏi sự gánh chịu. Như ta sẽ thấy trong phần sau, nhân tố quan trọng nhất trong việc rèn luyện những thói quen tinh thần cốt ở việc đạt tới thái độ trì hoãn kết luận, và ở việc nắm bắt những phương pháp tìm kiếm những dữ liệu mới để chứng thực hoặc gạt bỏ những gợi ý đầu tiên nảy ra. Duy trì trạng thái hoài nghi và liên tục tra vấn một cách hệ thống – đây chính là những thành tố cơ sở của tư duy.

Chương II
Sự bức thiết của việc rèn trí nghĩ

Người là động vật biết nghĩ

BÀN LUẬN dông dài về tầm quan trọng của trí nghĩ ắt là thừa. Lối định nghĩa truyền đời về con người như là “một loài động vật biết nghĩ” đã quả quyết trí nghĩ như là điểm khác biệt căn bản giữa con người với dã thú – một nội dung hẳn nhiên quan trọng. Câu hỏi thích hợp hơn cho mục đích của chúng ta phải là trí nghĩ quan trọng *như thế nào,* bởi lời đáp cho câu hỏi này sẽ soi tỏ vấn đề trí nghĩ cần đến kiểu rèn luyện nào một khi nó phải phục tùng mục đích của chính nó.

§1. *Những giá trị của Ý nghĩ*

Một khả năng về hành động cố tình và có chủ ý

I. Ý nghĩ đem lại phương cách duy nhất để thoát khỏi hành động thuần túy bột phát hoặc lặp đi lặp lại. Một người không có khả năng suy nghĩ sẽ bị bản năng và cảm xúc lôi cuốn, khi những điều này được khuấy động bởi hoàn cảnh bên ngoài hoặc trạng thái bên trong của cơ thể. Một người hành động theo động cơ ấy, nếu quả đúng vậy, là đã bị câu thúc. Điều này chính nhằm vào bản chất mù quáng của lối hành xử manh động. Chủ thể hành động không nhìn ra hoặc thấy trước kết cục cho hành động của anh ta, cũng như không thấy được những kết quả đem lại do việc hành xử theo cách này chứ không phải cách khác. Anh ta không “biết mình đang nhắm đến cái gì”. Nơi trí nghĩ hiện diện, sự vật biểu thị hành vi như thể đó là những dấu hiệu hoặc điềm báo cho

những gì chưa ăn vào kinh nghiệm. Thế thì, một người biết nghĩ có thể hành động *dựa vào cái vắng bóng hoặc dựa vào tương lai*. Thay vì bị đưa vào tình thế buộc lòng phải hành động do bị câu thúc bởi những bức bách mà anh ta không rõ biết, hoặc nảy sinh từ bản năng hoặc thói quen, thì một chủ thể biết suy nghĩ sẽ (ít ra trong mức độ nhất định) thiên về hành động theo sự dẫn dắt của một viễn tượng mà anh ta gián tiếp biết đến.

Những sự kiện tự nhiên hóa thành ngôn ngữ

Một con vật không biết nghĩ có thể chui vào hang khi trời sắp đổ mưa do cơ thể nó trực nhận được loại kích thích nào đó. Một chủ thể biết nghĩ sẽ nhận ra, qua một số sự việc đã biết, những tín hiệu đáng ngờ báo hiệu cơn mưa, và nhanh chân tìm cách đối phó với cái viễn cảnh đã dự đoán này. Việc gieo hạt, làm đất, gặt hái là những hành vi có chủ định, chỉ có thể có ở người nào đã học được bài học biết xếp những yếu tố cảm tính thu lượm từ kinh nghiệm xuống dưới những giá trị mà những yếu tố này biểu ý hoặc tiên lượng. Các triết gia hay đề cao những từ ngữ như “cuốn sách của tự nhiên” hay “ngôn ngữ của tự nhiên”. Vậy là, nhờ có năng lực suy nghĩ mà những sự vật đã biết mang theo ý nghĩa của những sự vật vắng bóng, và qua đó tự nhiên tâm tình bằng thứ ngôn ngữ có thể thông diễn được. Đối với người biết nghĩ, sự vật tự chúng lưu tồn lại lai lịch, giống như những hóa thạch cho ta hay về lịch sử xa xưa của trái đất cũng như dự liệu về tương lai của chúng, như việc dựa vào quỹ đạo của thiên thể mà tiên lượng về các hiện tượng che khuất. Shakespeare có viết “cây cối biết kể chuyện, dòng suối biết viết sách” đủ cho thấy rõ sức mạnh tiếp thêm vào cảnh vật khi chúng tương tác với một sinh vật biết nghĩ.

Mọi dự liệu, kế hoạch, chủ ý và toan tính khéo léo đều được dựa trên chức năng báo hiệu ấy.

Khả năng về viễn cảnh được sắp đặt hệ thống

II. Bằng suy nghĩ, con người cũng tạo ra, phát triển và sắp đặt những chỉ báo để nhắc bản thân lưu tâm đến những hệ quả, và về những cách để duy trì hoặc tránh khỏi những hệ quả đó. Đặc điểm vừa đề cập đến vạch rõ sự khác biệt giữa người dã man và động vật, và rồi đặc trưng này lại làm nên sự khác biệt giữa người văn minh và người dã man. Một người dã man bị đắm thuyền trên sông sẽ ghi khắc vào trí nhớ những sự vật cảnh báo nguy hiểm để về sau còn biết đường tránh. Nhưng người văn minh sẽ chủ ý *tạo ra* những cảnh báo; anh ta tạo ra những chiếc phao báo hiệu trước tai họa đắm thuyền, và xây hẳn đèn báo ở nơi nào anh ta thấy có những dấu hiệu có thể xảy ra tai họa đó. Một người dã man nghe ngóng những dấu hiệu thời tiết hết sức thành thạo; người văn minh thì kiến tạo nên hoạt động dự báo thời tiết theo đó các tín hiệu được ước định sẵn còn thông tin thì được loan báo trước khi bất cứ dấu hiệu nào có thể được phát hiện ra bằng giác quan thông thường. Một người dã man tìm lối đi qua vùng đất hoang dại một cách lão luyện vì dò biết được những tín hiệu mơ hồ nào đó; người văn minh xây hẳn một con đường cho tất cả đều rõ lối đi. Người dã man học cách dò biết những dấu hiệu của lửa và do đó phát kiến cách tạo nên ngọn lửa; người văn minh phát kiến những điều kiện vĩnh viễn tạo nên ánh sáng và sức nóng khi cần đến. Bản chất cốt lõi của nền văn minh là chúng ta chủ tâm dựng lên những công trình kỷ niệm và tượng đài để khỏi lãng quên; và chủ tâm kiến tạo những dụng cụ dò biết trước những tai ách và

thảm họa bất ngờ trước khi những điều ấy kịp xảy đến, và đo đạc lại những sự kiện đó nhằm tránh những bất lợi hoặc chí ít cũng bảo vệ chúng ta khỏi việc phải hứng chịu toàn bộ hậu quả hoặc để giữ lại hay khai thác thêm từ chúng điều gì có lợi. Mọi hình thức vật dụng mà con người tạo ra đều cốt mô phỏng những sự vật trong tự nhiên nhằm phục vụ tốt hơn so với nguyên mẫu trong việc chỉ ra điều gì còn khuất lấp, còn thiếu vắng hoặc còn xa xôi.

Khả năng về những đối tượng mang trong mình tính phong phú

III. Cuối cùng, ý nghĩ đem đến cho những sự kiện và đối tượng trong thực tiễn một trạng thái và giá trị khác xa những gì chúng đem lại cho kẻ không biết suy tư về chúng. Đối với những người cả đời chưa hề biết mặt chữ thì ngay chính những từ ngữ này chẳng qua chỉ là những vết trắng đen, những hình thù ngoằn ngoèo đậm nhạt, với những ai biết đấy là ký hiệu ngụ ý cái gì khác, mỗi ký tự có một tính chất xác định riêng, tùy vào ý nghĩa mà nó truyền tải. *Những đối tượng trong tự nhiên cũng hoàn toàn tương tự*. Một cái ghế trong con mắt người nào tri nhận nó rõ ràng là một vật mời gọi người đó ngồi xuống, tựa lưng hay dùng nó làm chỗ trò chuyện, nhưng lại là vật khác hẳn trong con mắt nào thấy nó hiện ra như là thứ cần phải đánh hơi thăm dò, nhe răng gặm hoặc nhảy vọt qua; một hòn đá đối với ai biết rõ lai lịch cũng như nắm được công dụng của nó thì khác hẳn so với nó trong mắt kẻ nào chỉ nhận biết hòn đá ấy nhờ vào cảm quan mà thôi. Khi cho rằng một động vật không biết nghĩ quả thực có trải nghiệm chút nào về *đối tượng* hay không – kể cũng chung chung như thể bất cứ sự vật nào với những phẩm chất riêng hiển hiện trước chúng ta đều có thể đem quy thành ký hiệu biểu thị những thứ

khác.

Thực chất về những đối tượng mà một con vật nhận ra được

Một nhà logic học người Anh (tên là Venn) từng nhận xét rằng có thể đặt câu hỏi liệu việc một con chó *nhìn thấy* cầu vồng có gì khác gì so với việc nó nhận biết được về thiết chế chính trị nơi quốc gia mà nó đang sống không. Nguyên lý ấy áp dụng cho cả cái chuồng nó ngủ và miếng thịt nó ăn. Khi buồn ngủ, nó chui vào chuồng; lúc đói, mùi và màu của miếng thịt khiến nó ngậu xị lên; ngoài ra, con chó còn nhìn thấy gì nữa ở một *đối tượng?* Lẽ dĩ nhiên nó không thể trông thấy ngôi nhà – nghĩa là một sự vật có tất cả những tính chất và mối liên hệ của một nơi trú ngụ kiên cố, *trừ phi* nó có khả năng thấy được cái vật trước mắt cũng đồng thời là dấu hiệu của cái vắng bóng – tức là trừ phi nó có khả năng suy nghĩ. Nó cũng không thể thấy cái nó ăn vào *như là* thịt trừ phi miếng thịt gợi ra được những phẩm chất ẩn giấu: đấy là khúc xương của một con vật khác, và khúc xương ấy mang đến dưỡng chất. Chúng ta không thể nói được nhiều về cái gì còn lại trong một *đối tượng* sau khi đã gạt bỏ hết những phẩm chất có nghĩa ấy đi; nhưng đoán chắc rằng vật ấy ắt sẽ là một thứ gì khác hẳn những đối tượng mà ta nhận biết được. Hơn nữa không có một giới hạn cụ thể nào cho những khả năng tăng tiến trong việc hợp nhất một vật vào trong cảm giác cũng như vào trong ý nghĩ, hoặc chung đúc vật đó vào trong ký hiệu biểu thị những thứ khác. Đứa trẻ ngày nay dễ dàng nhận ra những tính chất làm nên các đối tượng mà từng có thời phải những cái đầu thông minh cỡ Copernicus hay Newton mới quan niệm nổi những tính chất ấy.

J.S. Mill

Những giá trị khác nhau này của năng lực suy nghĩ có thể

nói về vận động của đời sống và phận sự của trí nghĩ

được gói gọn trong trích đoạn sau đây của John Stuart Mill. Ông phát biểu rằng: “Việc đúc rút ra những suy luận được xem như công việc vẻ vang của đời sống. Mỗi người từng ngày, từng giờ và trong từng khoảnh khắc có một nhu cầu định rõ những sự kiện mà người đó không thể quan sát trực tiếp: không phải xuất phát từ mục đích chung chung là lèn thêm vào kho kiến thức của anh ta, mà bởi lẽ tự bản thân các sự việc có ý nghĩa hệ trọng đối với những mối quan tâm hay với công việc của người đó. Công việc của vị quan tòa, viên sĩ quan, nhà hàng hải, nhà vật lý, nhà nông học *chỉ đơn thuần là tra xét chứng cứ và dựa theo đó mà hành động*… Khi làm khéo hay làm vụng thì họ sẽ đáp ứng những bổn phận của mình tốt hay tồi. *Đó là công việc duy nhất mà tâm trí không bao giờ thôi dự phần*”*.

§2. *Tầm quan trọng của Định hướng để Hiện thực hóa những giá trị này*

Suy tưởng đi lạc lối

Điều một người cần làm, không chỉ ở mức độ từng ngày, từng giờ mà là trong từng thời khắc, ắt không phải một vấn đề chuyên biệt và khó hiểu; song nó cũng không nhỏ nhặt đến độ đáng bị bỏ qua. Một chức phận như thế phải tương hợp với trí óc, phải được thực hiện trong một tâm trí không bị khuấy động và vào từng thời điểm thích hợp. Tuy vậy, vì lẽ nó là một thao tác rút ra suy luận và kết luận dựa trên bằng chứng, *tiệm tiến* đến chỗ tin tưởng, nên nó là một thao tác vừa có thể đúng hướng vừa có khả năng sai chệch, do vậy nó là hoạt động cần được hỗ trợ và rèn giũa. Thao tác đó càng hệ trọng chừng nào thì một khi bị thực hiện sai hỏng,

tác động xấu do nó gây ra càng lớn.

Tư tưởng là những kẻ thống trị kéo chúng ta – về phía tốt lên hoặc xấu đi

Ngược về trước thời của của Mill, triết gia John Locke (1632 – 1704) đã nêu bật tầm quan trọng của ý nghĩ đối với cuộc sống và sự cần thiết phải rèn luyện để sao cho những khả năng tốt nhất chứ không phải tồi nhất của nó được hiện thực hóa, thể hiện trong những lời lẽ sau: “Chưa từng có người nào khởi sự việc gì mà không có một chính kiến hay quan điểm nào, điều mà mang đến cho người đó một lý do hành động; và dù cho người đó viện tới tài năng nào đi nữa và có được thông tin đầy đủ hay không thì hiểu biết có được từ quan điểm đó luôn là cái đưa lối dẫn đường; và hướng theo thứ ánh sáng thật hay ảo đó, tất cả năng lực vận động của người đó được chỉ lối… Những ngôi đền có linh ảnh riêng, và ta thấy được ảnh hưởng mà chúng mãi bao trùm lên phần lớn nhân loại. Nhưng sự thực những ý kiến và ảnh tượng trong tâm trí người ta là những sức mạnh vô hình luôn chế ngự họ, và trước những điều này, ai cũng như ai, đều sẵn lòng quy phục. Do vậy mối bận tâm lớn nhất là cần hết sức thận trọng đối với sự hiểu biết, làm cho hiểu biết đó trở nên đúng đắn trong khi tìm hiểu về tri thức và trong những phán xét nó đưa ra.”[*] Nếu ý nghĩ gắn với mọi hành động có chủ ý và việc vận dụng các năng lực khác của chúng ta, thì khẳng quyết của Locke cho rằng mối bận tâm lớn nhất là sự thận trọng khi tổ chức ý nghĩ tỏ ra khá ôn tồn. Trong khi sức mạnh của ý nghĩ giải phóng chúng ta khỏi sự lệ thuộc vào bản năng, sự thèm khát và lối mòn, thì nó cũng làm nảy sinh và kéo theo sự tiềm ẩn của những sai sót và lầm lỗi. Trong khi nâng chúng ta vượt lên trên người man rợ, ý nghĩ cũng

mở toang về phía chúng ta cả nguy cơ thất bại mà loài vật, do bị cột chặt vào bản năng, không thể bị sa vào.

§3. *Những Khuynh hướng cần đến sự Điều chỉnh không ngừng*

Những thiết chế vật chất và xã hội cho sự suy nghĩ đúng đắn

Trong chừng mực nhất định, hoàn cảnh đời sống thông thường, cả về mặt tự nhiên và xã hội, sẽ đem đến những điều kiện cần thiết để kiểm soát những hoạt động suy luận. Những điều nhu yếu trong cuộc sống thiết lập nên thứ kỷ cương lâu dài mà những mưu mẹo khôn khéo nhất người ta từng nghĩ ra cũng không thể thay thế được. Đứa trẻ bị bỏng khiếp sợ lửa; cái đau rát vì lửa bỏng dạy nó bài học nhớ đời hơn nhiều so với bài giảng suông về những thuộc tính của sức nóng. Hoàn cảnh xã hội cũng trao thưởng cho sự suy luận xác đáng về những vấn đề mà trong đó việc hành động dựa trên suy nghĩ chín chắn là điều có ý nghĩa xã hội quan trọng. Những thiết chế đòi hỏi việc suy nghĩ đúng đắn như thế có thể tác động lên chính cuộc sống, hoặc chí ít lên một cuộc sống đã thực sự thoát khỏi những co kéo triền miên. Những dấu hiệu của kẻ thù, của nơi trú ẩn, thức ăn và những điều kiện xã hội chủ yếu phải được nhận biết một cách chính xác.

Những hạn chế rõ rệt của những thiết chế như vậy

Nhưng sự rèn tập nền nếp này, cho dù có hữu ích trong giới hạn nhất định, không đưa ta vượt ra khỏi một ranh giới hữu hạn. Những thành quả có tính logic đạt được theo chiều hướng này không cản được những kết luận hoang tưởng đi theo chiều hướng khác. Một người dã man sành sỏi về những dấu hiệu cho thấy sự di chuyển và vị trí những con thú mà người đó săn tìm, sẽ nhập

tâm và thực thà tuôn hàng tràng những chuyện thêu dệt thậm vô lý về nguồn gốc tập tính và tổ chức của bầy thú. Chừng nào suy luận đó còn chưa tìm thấy mối liên hệ trực tiếp đến sự an toàn và no ấm của đời sống, thì chẳng còn cách nào tự nhiên để thẩm tra được việc chấp thuận những niềm tin sai lệch nữa. Những kết luận có thể phát sinh từ một mảnh sự kiện chỉ bởi vì những gợi ý đó có vẻ rõ ràng và có sức thu hút; những dữ kiện phong phú được gom góp mà chẳng thể đem đến nổi một kết luận xác đáng vì lẽ những tập tục đang tồn tại không cho phép đón nhận kết luận ấy. Một "sự cả tin nguyên khởi", không hề dính dáng tới sự rèn tập, có xu hướng không phân biệt được đâu là cái mà một đầu óc có rèn giũa coi như trò đùa và đâu là cái nó xem là kết luận hợp lý. Hình mặt người trong đám mây được tin là một loại sự kiện, chỉ bởi lẽ nó được tạo ra như thế. Trí khôn tự nhiên không ngăn cản được sự truyền bá cái sai, cũng như kinh nghiệm phong phú mà không qua trui rèn sẽ không cản được việc dồn tụ trong đó những niềm tin lầm lạc không thể lay chuyển. Những lầm lẫn vin cài vào nhau và thêu dệt nên một mành lưới những quan niệm sai lầm ngày càng rộng lớn và cố kết. Những giấc chiêm bao, vị trí của những vì tinh tú, những đường chỉ tay, tất cả đều được xem như những dấu hiệu đáng tin và những lá bài được coi là những điềm báo bất khả kháng trong khi những sự kiện tự nhiên hết sức hệ trọng thì lại bị bỏ lơ. Những sự tin tưởng vào điềm báo đủ loại, giờ đây bị coi là những trò mê tín, thì trước kia từng có thời kỳ phổ biến tràn lan. Cần phải có một phương pháp lâu dài dựa vào khoa học chuẩn xác để chinh phục được chúng.

Mê tín cũng là một kết quả từ tự nhiên, giống như khoa học

Chính trong chức năng của sự gợi ý, chúng ta không thấy có sự khác biệt nào giữa ý nghĩa của một cột thủy ngân báo trước cơn mưa, với ý nghĩa của đống phân thú hay lũ chim bay đi như là điềm báo trước chiến tranh. Bất cứ lúc nào người ta cũng có thể bảo việc đánh đổ lọ muối mang lại vận xui như thể cứ bị muỗi đốt thì mắc bệnh sốt rét. Duy có việc kiểm soát những điều kiện mà trong đó các quan sát được thực hiện và phương pháp nghiêm ngặt đối với những thói quen đón nhận gợi ý mới có thể khẳng quyết được niềm tin loại này thì nguy hại còn loại kia thì lành mạnh, sự thay thế những tập tục mê tín bằng những thói quen suy luận khoa học không diễn ra bởi bất cứ tiến bộ nào trong độ bén nhạy của cảm giác hay trong những phương thức vốn dĩ thuộc về chức năng gợi ý. Đó là kết quả của sự kiểm soát *đối với những điều kiện* trong đó diễn ra sự quan sát và suy luận.

Những nguyên nhân chung cho tư duy tồi: về “ngẫu tượng” của Bacon

Việc lưu ý tới những nỗ lực nhằm mục đích phân loại các nguồn gốc của sai lầm trong hành trình đi tới niềm tin là một việc đáng làm. Ví dụ, Francis Bacon từ những bước đầu trong tra vấn khoa học hiện đại, đã chia ra bốn loại người dưới những tiêu đề hơi kỳ quặc là “những ngẫu tượng”, tức là những hình bóng hư ảo lôi kéo đầu óc sa vào những lối ngõ lầm lạc. Những thứ mà ông gọi là ngẫu tượng hay những bóng hình của (*a*) bộ lạc, (*b*) nơi họp chợ, (*c*) nơi hang động hoặc hang ổ, và (*d*) nơi sân khấu; hoặc theo cách bớt ẩn ý hơn là (*a*) những phương pháp sai lầm cố hữu (hay ít ra cũng là những cám dỗ tới chỗ sai lầm) vốn có nguồn gốc từ bản chất con người nói chung; (*b*) những sai lầm do giao tiếp và ngôn ngữ đem lại; (*c*) những sai lầm bắt nguồn từ những

nguyên nhân riêng của một cá nhân cụ thể; và cuối cùng (*d*) những sai lầm có nguồn gốc từ lề thói hay trào lưu chung của một thời kỳ. Khi phân chia những nguyên nhân của niềm tin sai lầm này theo cách hơi khác biệt như vậy, chúng ta có thể nói rằng có hai nguyên nhân đến từ bên trong, hai nguyên nhân còn lại đến từ bên ngoài. Đối với những nguyên nhân nội tại, một cái là chung cho tất cả mọi người (chẳng hạn như theo thói thường người ta hay sẵn lòng đón nhận những trường hợp nào chứng thực cho một niềm tin ưa thích hơn là cho những trường hợp chống lại niềm tin đó), còn nguyên nhân kia nằm ở tính khí và thói quen cụ thể của một cá nhân nhất định. Đối với những nguyên nhân có nguồn gốc ngoại lai, một nguyên nhân nảy sinh từ những điều kiện xã hội gộp chung – như khuynh hướng cho rằng nơi đâu có lời nói thì nơi đó có sự kiện, còn nơi nào không có ngôn từ thì ở đó không có sự kiện – trong khi nguyên nhân còn lại nảy sinh từ những trào lưu xã hội cục bộ có tính nhất thời.

Locke nói về ảnh hưởng của:

Khi ứng xử với những hình thức điển hình của niềm tin sai lầm thì phương pháp của Locke tỏ ra bớt chỉn chu và có lẽ lại sáng sủa hơn. Chúng ta không thể làm gì hơn là trích dẫn thứ ngôn ngữ mạnh bạo và dị thường của ông, khi ông liệt kê ra những loại người khác nhau để cho thấy ý nghĩ lầm lạc đi theo những mạch khác nhau:

(a) loại dựa dẫm vào người khác

1. “Loại thứ nhất là về những người hầu như không mấy khi lý luận, mà chỉ làm và nghĩ theo gương những người khác, dù đó là cha mẹ, láng giềng, thầy tu, hay bất cứ ai mà họ muốn chọn để gửi gắm sự tin tưởng, để cứu rỗi chính bản thân họ khỏi những

chịu đựng và phiền toái khi phải suy nghĩ và tìm tòi cho chính bản thân mình."

(b) Loại tự mãn

2. "Loại này là về những kẻ đặt sự đam mê vào chỗ của lý trí, rồi để nó định đoạt những hành động và lý lẽ của mình, không tự mình dùng đến lý trí, cũng như không lắng nghe lời lẽ của người khác ở mức vượt khỏi khiếu khôi hài, sự quan tâm hay bè hội của mình."*

(c) Loại có kinh nghiệm bó hẹp

3. "Loại thứ ba là về những kẻ sẵn sàng và thành tâm đi theo lý trí, nhưng vì thiếu đi cái mà ta có thể gọi là xúc cảm lớn lao, lành mạnh và tinh tế, nên không có được cái nhìn đầy đủ về mọi điều có liên hệ tới vấn đề… Họ chỉ giao thiệp với một loại người, họ chỉ đọc một loại sách, họ sẽ không tới dự phiên tòa nhưng vẫn ủng hộ một quan điểm… Họ có mối giao du dễ chịu với những phóng viên nổi tiếng ở một mảng nào đấy… nhưng sẽ không vươn ra ngoài đại dương tri thức." Những người lúc ban đầu có điều kiện tự nhiên ngang bằng nhau rốt cuộc có khi lại thu được những kho tàng kiến thức và chân lý khác nhau, "khi nào mà tất cả những cái khập khiễng giữa họ trở thành một mảng dị biệt được sắp xếp, nhằm mục đích tập hợp thông tin và rồi mang vào trong đầu óc họ những ý tưởng, quan điểm và sự quan sát, để từ đó họ vận dụng đến trí não của mình."*

Ở chỗ khác trong trước tác của mình*, Locke cũng nêu lên những ý kiến tương tự nhưng dưới hình thức khác đi đôi chút.

Tác động từ những nguyên tắc

1. "Điều gì không phù hợp với *những nguyên tắc* của chúng ta khó lòng có thể được chúng ta thâu nhận nên nó sẽ không được

giáo điều

coi là có thể xảy ra. Sự tôn sùng đối với những nguyên tắc này thật vô cùng lớn, và việc chúng lấn át tất cả những cái khác tới mức ngay cả sự chứng thực, không chỉ của những người khác, mà của cảm nhận bởi chính chúng ta cũng thường bị chối bỏ, khi những cảm nhận đó đảm bảo về bất cứ điều gì đi ngược lại *những nguyên tắc đã ăn sâu bám rễ này*… Không có điều gì thông thường hơn việc trẻ em bị tiêm nhiễm vào đầu óc những ý định… từ cha mẹ chúng, từ người bảo mẫu, hoặc từ những người quanh chúng; rồi những ý định này lẩn vào trong những hiểu biết thành thực cũng như không thiên kiến của chúng, rồi gia tăng mức độ, và điều này rốt cuộc (dù đúng hay sai) ghim chặt vào đầu óc chúng bởi lề thói và sự giáo dục lâu dài, không bao giờ có thể nhổ bật ra được nữa. Đối với nhiều người, khi lớn lên, suy tư về những ý tưởng của mình và phát hiện ra chúng được sinh ra cùng với ký ức bản thân, không thấy được đâu là ngõ lối nơi những thứ ấy manh nha lẩn vào, cũng như không thấy được bằng phương cách gì mà họ có được chúng. Họ dễ dàng tôn chúng lên thành những điều thiêng liêng, và không chịu đựng được khi điều đó bị báng bổ, động chạm hay bị chất vấn đến. Họ coi chúng là những chuẩn mực "như những đấng cao cả không bao giờ sai lầm khi phân định giữa sự thật và sự giả dối, như những vị quan tòa để viện tới trong mọi động thái gây tranh cãi."

của những đầu óc đóng kín

2. "Thứ hai, đứng kế bên những người này là những kẻ mà hiểu biết của họ được rập khuôn và được tô vẽ theo theo kích cỡ của một giả thuyết đã du nhập vào." Loại người ấy, Locke nói tiếp, trong khi không chối bỏ sự hiện hữu của sự kiện và bằng

chứng, không thể được thuyết phục thông qua bằng chứng mà có tính quyết định với họ nếu như trí óc họ không quá đóng kín vì bị cột chặt vào niềm tin bất biến.

của đam mê mạnh mẽ

3. "Những đam mê nổi bật. Thứ ba, những cơ may nào ngang qua những khao khát và đam mê đang ngự trị trong con người thì cũng chung một số phận. Hãy thử cột vào lý trí của một kẻ ưa kèn cựa một cơ may lớn nhất từng có, còn bên kia là tiền bạc, dễ nhận thấy cán cân nghiêng về bên nào. Những đầu óc thiển cận, giống như những vách đất, chống đỡ được những đòn pháo kích mạnh nhất."

của sự lệ thuộc vào quyền lực của người khác

4. "Quyền lực. Thước đo thứ tư và là thước đo sai lầm cuối cùng về cơ may mà tôi muốn lưu ý đến, cũng là cái kìm hãm nhiều người trong sự ngu dốt và sai lầm hơn tất cả những loại khác gộp lại, là việc chúng ta gửi gắm sự tán đồng của chúng ta vào những ý kiến thông thường được tiếp nhận bởi bạn bè hoặc hội nhóm, láng giềng hay quốc gia của chúng ta."

Nguyên nhân của những thói quen suy nghĩ tệ hại có nguồn gốc từ xã hội hoặc do bẩm sinh

Cả Bacon và Locke đều chứng tỏ rằng vượt trên tất cả những nguồn gốc của niềm tin sai lầm trú ngụ trong những xu hướng của mỗi cá nhân (giống như những xu hướng sa vào những kết luận vội vàng có ảnh hưởng lan rộng), những điều kiện xã hội thiên về xúi giục và khẳng định những thói quen sai lầm của việc tư duy bằng quyền lực, bằng sự chỉ dẫn hữu ý, và bằng cả những ảnh hưởng ngôn ngữ, sự mô phỏng, thông cảm và gợi ý ngầm chưa ý thức hết. Giáo dục theo đó không chỉ giữ cho một cá thể khỏi bị gieo vào đầu óc những thiên hướng sai lầm tai hại – thói suy nghĩ hồ đồ, ngạo mạn và sự ưu ái đối với điều gì hợp tư lợi hơn là về

phía bằng chứng khách quan – mà còn làm xói mòn và phá hủy những thành kiến tích tụ và kéo dài dai dẳng. Khi nào cuộc sống xã hội nói chung đã trở nên hợp lý hơn, thấm đẫm hơn những xét đoán hợp với lý tính và ít bị tác động bởi quyền lực cứng nhắc cũng như đam mê mù quáng, thì các cơ sở giáo dục có thể trở nên tích cực và mang tính xây dựng hơn hiện tại, vì chúng sẽ phối hợp hài hòa với sự ảnh hưởng giáo dục được vận hành dù muốn hay không bởi những môi trường xã hội khác tác động lên những thói quen suy nghĩ và niềm tin của một cá nhân. Hiện thời, việc giảng dạy không những phải làm chuyển biến các khuynh hướng tự nhiên thành những thói quen suy nghĩ có rèn luyện, mà còn phải tăng cường trí nghĩ chống lại những xu hướng bất hợp lý hiện hành trong môi trường xã hội, và giúp thế chỗ những thói quen sai lầm đã tạo ra.

§4. *Quy tắc Chuyển hóa Suy luận thành Bằng chứng*

Suy nghĩ trọn vẹn có mối liên hệ với một bước nhảy

Suy nghĩ quan trọng là vì lẽ, như ta đã thấy, từ chính cái chức năng trong đó những sự việc đã biết hoặc đã xác minh biểu đạt hoặc chỉ ra những sự việc khác vốn không được xác minh trực tiếp. Nhưng quá trình đi tới cái vắng mặt từ cái gì hiện diện lại rất dễ mắc phải sai lầm; nó dễ bị ảnh hưởng của gần như bất cứ nguyên nhân nào không được nhận thấy hoặc không được xét tới – như kinh nghiệm trong quá khứ, những giáo lý đã thâu nhập, sự khuấy động của tự mãn, sự bùng dậy của đam mê, sự biếng nhác của trí não hay một môi trường xã hội trượt theo những truyền thống đầy thiên kiến hoặc bị khuấy động bởi những kỳ vọng sai

lạc, v.v. sự vận động của trí nghĩ, theo nghĩa đen của từ đó, là *suy luận*; thông qua nó, một điều gì *đưa ta đến* với một ý tưởng và một niềm tin vào cái khác. Nó liên hệ tới một cú nhảy lên, một bước vượt qua, sự thoát ra khỏi cái đã biết chắc tới một cái khác được chấp nhận vì đã có nó {trí nghĩ} bảo đảm. Trừ kẻ ngây dại, dễ thấy ai cũng từ những thứ hiện ra trước mắt mà liên hệ tới những thứ khác không thực sự hiện diện, hoặc là có xu hướng tin tưởng vào điều sau dựa vào điều trước. Chính vì một cú nhảy vượt sang cái chưa biết là điều không thể tránh khỏi nên càng đòi hỏi sự cần thiết phải chú ý tới những điều kiện đảm bảo sao cho cú nhảy diễn ra mà có thể giảm bớt mối nguy hụt bước đồng thời tăng cao khả năng đặt chân đúng điểm rơi.

Do đó, cần tới việc điều chỉnh mà khi thích đáng sẽ tạo nên bằng chứng

Sự chú tâm vậy là chung đúc ở việc điều chỉnh (1) những điều kiện trong đó diễn ra chức năng gợi ý và (2) của những điều kiện mà theo đó giành được sự tin cậy cho những gợi ý nảy ra. Suy luận được kiểm soát theo hai cách này (mà việc nghiên cứu cụ thể điều này tạo nên mục đích chính cho tập sách) hình thành nên *bằng chứng,* chứng minh điều gì đó chủ yếu có nghĩa là thử làm hoặc thử nghiệm nó. Vị khách được mời đến dự tiệc cưới tự bào chữa cho sự vắng mặt bản thân vì anh ta phải *chứng tỏ* bầy gia súc của mình*. Những ngoại lệ được phát biểu nhằm để chứng tỏ một quy tắc; có nghĩa là họ cung cấp những ví dụ cực đoan cho thấy họ đã thử nghiệm ở tình trạng khắt khe nhất có thể đem áp dụng; nếu quy tắc có thể đứng vững trước thử nghiệm như thế, không có lý do nào để tiếp tục nghi ngờ quy tắc đó. Cho tới khi nào một điều gì được thử nghiệm – nói nôm na là ‘đã qua thử

thách rồi’ – thì tới khi đó ta mới biết giá trị thật sự của nó. Từ đó trở về trước nó vẫn có thể là giả, là hão. Nhưng cái gì vượt thoát một cuộc thử nghiệm hoặc thử sức tự nó đã mang theo những sự tin cậy; nó được chấp nhận vì nó dã được chứng tỏ. Giá trị của nó đã được biểu lộ, biểu thị hay phô bày rõ ràng. Suy luận cũng tương tự như vậy. Chỉ nội việc suy luận, về đại thể, là một chức năng đáng quý không phải là sự đảm bảo, thậm chí không giúp gì cho sự chính xác của một suy luận riêng biệt nào cả. Bất cứ suy luận nào cũng có thể sai lầm; và như ta đã thấy, có những ảnh hưởng thực sự luôn sẵn sàng làm cho nó hóa thành sai. *Điều quan trọng ở đây là, mọi suy luận phải là suy luận được thử nghiệm; hoặc* (vì điều này thường bất khả thi) *chúng ta phải phân biệt được những niềm tin dựa trên những bằng chứng đã qua thử nghiệm với những niềm tin chưa qua thử nghiệm, và như thế cần phải tỉnh táo nhận biết thể loại và mức độ tấn thành mà niềm tin đó thu được*.

Nhiệm vụ của giáo dục là hình thành nên những khả năng suy nghĩ nhuần nhuyễn

Trong khi công việc của giáo dục không phải là đi chứng minh cho mọi mệnh đề đã đưa ra, cũng như không phải giảng dạy bất cứ một nội dung thông tin nào, mà nhiệm vụ của nó là ươm trồng những thói quen hiệu quả sâu rễ bền gốc trong việc phân biệt những niềm tin đã được thử thách với những khẳng định, những võ đoán và những ý tưởng; để phát triển một sự ham thích làm việc, chân thành và cởi mở đối với những kết luận có chứng lý xác đáng và ghi khắc vào trong những thói quen sống động của mỗi cá nhân những phương pháp chất vấn và lý luận thích hợp với các loại vấn đề khác nhau như chúng bộc lộ ra. Dù cho có

người hiểu nhiều biết rộng và thạo tin đến đâu, nếu anh ta không có được những thái độ và thói quen loại này, anh ta quyết không được coi là có giáo dục về mặt trí tuệ. Anh ta thiếu mất những cái căn cốt của nền nếp tâm trí. Và vì những thói quen này không phải là món quà của tự nhiên (bất kể năng khiếu để đạt được điều đó có mạnh tới đâu) và hơn thế, vì những hoàn cảnh thông thường của môi trường xã hội và tự nhiên là không đủ để bắt buộc phải đạt được những điều đó, trách vụ chính của giáo dục là cung cấp những điều kiện hướng đến sự vun bồi nên những thói quen ấy. Việc hình thành nên những thói quen này chính là sự Rèn luyện Trí nghĩ.

Chương III
Các năng lực tự nhiên trong việc rèn trí nghĩ

Chỉ những nội lực bẩm sinh mới có thể rèn tập được

TRONG chương trước chúng ta đã xem xét sự cần thiết phải chuyển hóa, thông qua rèn luyện, những năng lực suy luận tự nhiên thành những thói quen thẩm tra và tra vấn phê phán. Chính sự thiết yếu của ý nghĩ đối với cuộc sống khiến việc kiểm soát nó thông qua giáo dục trở nên cần kíp do khuynh hướng tự nhiên dễ sa đà lạc lối của nó, và bởi lẽ những ảnh hưởng xã hội đang tồn tại có khuynh hướng hình thành những thói quen tư duy đưa dẫn tới những niềm tin sai chệch và mong manh. Tuy thế, việc rèn luyện phải được bắt rễ từ chính những năng lực tự nhiên ấy – tức là, nó phải nhận thấy điểm xuất phát từ trong những năng lực đó. Kẻ nào không có khả năng suy nghĩ từ khi chưa rèn luyện sẽ mãi mãi không thể rèn cho biết nghĩ; người ta có thể phải học tập để nghĩ sao cho *đúng đắn*, chứ không học tập để biết *nghĩ*. Việc rèn luyện, nói ngắn gọn, phải dựa trên sự tồn tại độc lập và sẵn có của những khả năng tự nhiên; nó liên hệ tới phương hướng thực sự của những khả năng ấy, chứ không can dự gì vào việc tạo ra chúng.

Do đó người học cần có sự chủ động

Dạy dỗ và học tập là những tiến trình có quan hệ tương hỗ hay tương ứng nhau, như thể mua với bán. Ai đó có thể bảo người ấy đã bán mà không có người mua thì giống như người ấy đã dạy dỗ trong khi chẳng ai học được gì. Và trong sự truyền giao học tập đó, sự chủ động ở phía người học xem chừng còn lớn hơn so

với phía người mua trong giao dịch hàng hóa. Nếu một cá nhân có thể học cách nghĩ chỉ theo hướng là học để sử dụng một cách tiết chế và hữu hiệu hơn những khả năng mà anh ta đã có, thì sự thực còn hơn thế đối với trường hợp một người có thể dạy dỗ những người khác biết nghĩ chỉ theo hướng khơi gợi và bồi đắp những khả năng đã phát khởi trong họ. Theo hướng này, người thầy không thể khơi gợi được nếu không nắm rõ những thói quen và xu hướng đang hiện tồn, cùng những năng lực tự nhiên mà người thầy phải kề vai sát cánh với chúng.

Ba nguồn nội lực tự nhiên chủ yếu

Bất cứ sự kiểm kê cụ thể nào nguồn vốn tự nhiên này đều tỏ ra võ đoán vì lẽ nó phải bỏ qua nhiều yếu tố phức tạp. Nhưng việc phát ngôn ra những nhân tố chủ yếu của tư duy sẽ bày ra trước chúng ta một phác họa về các thành tố chính. Suy nghĩ liên quan tới (như ta đã thấy) sự gợi ý đến một kết luận để được chấp thuận, và tìm kiếm hay tra vấn để thử nghiệm giá trị của gợi ý đó trước khi ngã ngũ một chấp thuận chung cục. Điều này hàm nghĩa cho (*a*) một ngân quỹ hoặc kho chứa nào đấy của những kinh nghiệm và sự kiện từ đó mà các gợi ý phát khởi; (*b*) sự mau mắn, linh hoạt, và phong phú của các gợi ý; và (*c*) sự ngăn nắp, liên tục, thích đáng trong cái được gợi ra. Một cách rõ ràng, một người có thể bị cản trở trong bất cứ phương diện nào sau đây: Suy nghĩ của anh ta có thể không phù hợp, hẹp hòi, hoặc thô thiển vì lẽ anh ta không có đủ nguyên liệu thật sự tạo nền tảng nâng đỡ các kết luận; hoặc bởi lẽ những sự việc cụ thể và nguyên liệu ban đầu, cho dù rất bao quát và đồ sộ, không dễ dàng và mau mắn làm bật ra được những gợi ý; hoặc rốt cuộc, ngay cả khi hai điều kiện này

đã được đáp ứng, thì những ý kiến được gợi ra vẫn thiếu rành mạch và không tưởng thay vì thích đáng và nhất quán.

§1. *Trí tò mò*

Sự khao khát kinh nghiệm viên mãn

Nhân tố sống còn và có ý nghĩa nhất trong việc cung cấp những nguyên liệu cốt yếu từ nơi có thể xuất hiện sự gợi ý, không còn nghi ngờ, chính là sự tò mò. Những bộ óc Hy Lạp khôn ngoan nhất vẫn thường cho rằng sự ngạc nhiên là mẹ đẻ của mọi khoa học. Một trí óc trì trệ, nếu như nó đúng là trì trệ, chỉ biết đón lấy những kinh nghiệm từ trên rớt xuống. Những câu thơ chất chứa ý tứ của Words-worth:

> "Con mắt không lựa chọn mà chỉ có thể nhìn
> Đôi tai không thể khép mình trong yên lặng
> Thân xác chúng ta cảm nhận, dù ở bất cứ nơi đâu
> Dẫu là tuân theo hay chống lại ý của ta."

tỏ ra có ý nghĩa trong phạm vi mà ở đó tâm trí người nào tự nhiên bị trí tò mò cuốn hút. Óc tò mò luôn bén nhạy và khám phá, tìm kiếm vật liệu cho trí nghĩ, như thể một thân mình tráng kiện và mạnh khỏe tìm kiếm dưỡng chất, sự háo hức được trải nghiệm với những mối liên hệ mới mẻ và phong phú, được tìm thấy ở bất cứ nơi nào có niềm ngạc nhiên. Một bộ óc tò mò như thế là sự đảm bảo chắc chắn duy nhất cho việc thấu đạt tới những sự kiện nền tảng mà trên đó, sự suy luận tự bắt rễ.

(a) có tính

(*a*) Trong những hình thái biểu hiện đầu tiên của nó, trí tò mò

thể chất

là một nguồn sinh lực chảy tràn, một biểu hiện của năng lượng hữu cơ dồi dào. Sự bồn chồn trong cơ thể khiến đứa trẻ “hòa nhập vào mọi thứ” – nó hóa thân vào động tác vươn tới, châm chọc, nện giáng, ngó ngoáy. Những người quan sát động vật nhận thấy một điều mà có tác giả gọi là “xu hướng nghịch dại cố hữu”. “Những con chuột chạy quanh, hít ngửi, đào bới, hay nhe nanh, không hề ngờ tới điều gì đang xảy ra. Với cung cách tương tự, Jack {tên gọi của chú chó} cào bới và nhảy lên, chú mèo con vờn quanh và túm lấy, con hải ly trượt nhảy khắp nơi như điện xẹt, con voi không ngừng dò dẫm cái vòi, con khỉ lôi kéo các thứ xung quanh.”[*] Sự để ý sơ sài nhất của một đứa bé đến những hoạt động ấy bộc lộ một biểu hiện không ngừng nghỉ của hoạt động khám phá và thử nghiệm. Các đồ vật bị chúng đưa lên miệng mút, dùng tay nắn bóp, ném nện; kéo vào đẩy ra, xoay vần và quăng đi; nói gọn lại là chúng thí nghiệm tới khi nào ngừng lại và chuyển sang tìm hiểu tiếp những tính chất mới hơn. Những hoạt động như thế khó có thể coi là trí tuệ, song không có chúng thì hoạt động trí tuệ sẽ trở nên trì trệ và được chăng hay chớ vì thiếu chất liệu cấp cho nó vận hành.

(b) có tính xã hội

(*b*) Giai đoạn cao hơn của trí tò mò phát triển dưới ảnh hưởng của các kích thích xã hội. Khi đứa trẻ biết được rằng nó có thể cậy nhờ người khác để mở rộng kho kinh nghiệm của nó, bởi vậy, nếu đối tượng không phản hồi lại theo thí nghiệm của đứa trẻ một cách gây hứng thú, nó có thể nhờ những người khác mang lại vật liệu thú vị, theo đó mở ra một thời kỳ mới. Câu hỏi “Cái gì đây nhỉ?” “Tại sao nhỉ?” trở thành những dấu hiệu không thể chối bỏ

cho sự hiện diện của một đứa trẻ. Ban đầu cách hỏi này hầu như không khác một sự phản ánh trong những quan hệ giao tiếp xã hội về sự hiếu động thể chất của đứa trẻ mà lúc đầu khiến nó có những hành động kéo lại đẩy lui, mở ra đóng vào. Đứa trẻ liên tục hỏi cái gì nâng cái nhà, cái gì chứa mặt đất và nâng cái nhà, cái gì nâng cả lòng đất và mặt đất; nhưng những câu hỏi của đứa trẻ chưa phải là bằng chứng cho một ý thức thực sự về những mối liên kết lý tính, câu hỏi *tại sao* của nó không phải nhắm tới một lời giải thích khoa học; động cơ phía sau câu hỏi chỉ đơn giản là một niềm háo hức được nới rộng phạm vi nhận thức về thế giới bí ẩn mà nó đang ở trong đó. Sự tìm kiếm không hướng tới một lề luật hay quy tắc, mà chỉ là hướng tới một sự kiện lớn hơn. Song đó không chỉ đơn thuần là mong muốn tích lũy thêm thông tin hay chồng chất thêm những chi tiết rời rạc, mặc dù đôi lúc cái thói quen cật vấn này có nguy cơ sa vào căn bệnh sính dùng từ ngữ. Trong cảm nhận, dù là mờ nhạt, rằng các sự kiện trực tiếp thỏa mãn các cảm xúc vẫn chưa phải là toàn bộ vấn đề, rằng có nhiều điều ẩn phía sau và có nhiều điều hơn nữa mà các sự kiện đó gợi mở ra, đấy chính là nơi ta có hạt mầm của một trí tò mò *có tính trí tuệ*.

(c) có tính trí tuệ

(*c*) Trí tò mò vượt lên khỏi những bình diện hữu cơ và xã hội và trở thành trí tuệ trong chừng mực nó được chuyển thành sự hứng thú đối với *những vấn đề* được khơi gợi qua việc quan sát các sự vật và tích tụ vật liệu. Khi vấn đề chưa bật ra bởi tác động của một câu hỏi khác, khi đứa trẻ tiếp tục thầm đối xử với nó trong óc và rồi để ý tìm kiếm bất cứ điều gì giúp trả lời câu hỏi,

trí tò mò khi ấy trở thành một sức mạnh trí tuệ tích cực. Đối với một trí óc cởi mở thì tự nhiên và kinh nghiệm xã hội chứa đầy những thử thách tinh tế và đủ vẻ để nhìn vào sâu hơn. Nếu những sức mạnh manh nha không được dùng đến và trau dồi đúng lúc, chúng có khuynh hướng lụi dần, tắt hẳn, hoặc suy sụp. Nguyên lý phổ quát này đặc biệt đúng cho sự nhạy cảm với điều gì đó không chắc chắn hay đáng ngờ; đối với một số ít người, óc tò mò có tính trí tuệ luôn tham lam tới độ không gì có thể làm nó nhụt bớt đi, nhưng với đa số người thì nó lại dễ dàng cùn nhụt, câu châm ngôn của Bacon: chúng ta phải trở nên như trẻ nhỏ để bước vào vương quốc của khoa học, lập tức khiến ta nghĩ đến sự ngạc nhiên cởi mở và hoạt bát của tuổi thơ cũng như về việc dễ dàng mất đi cái khả năng thiên phú này. Một số người đánh mất nó do lãnh đạm và bất cẩn; những người khác đánh mất trong thói buông tuồng cẩu thả; có nhiều người thoát được khỏi những tính xấu ấy chỉ để chui đầu vào chiếc cũi giáo điều vốn cũng chẳng kém phần tai hại đối với sự ngạc nhiên. Một số người thì mắc kẹt trong những lề thói cố hữu đến mức không thể tiếp cận được những sự kiện và vấn đề mới. Người khác thì giữ được trí tò mò nhưng chỉ đối với những gì liên quan tới lợi thế cá nhân hay nghề nghiệp của họ. Với nhiều người, trí tò mò bị thu hút về phía sự hứng thú đối với những chuyện ngồi lê đôi mách hay những vụ rủi ro của hàng xóm láng giềng; sự thực, điều này thường hay xảy ra đến nỗi từ *tò mò* rất hay bị mang nghĩa là tọc mạch soi mói vào chuyện của người khác. Khi đó xét về trí tò mò, người thầy thường xuyên phải học nhiều hơn là dạy. Người thầy gần như không mong muốn gánh lấy trách vụ nhen nhóm lên hay thậm chí là làm tăng

thêm trí tò mò. Nhiệm vụ của người dạy đúng hơn là phải che chắn để giữ gìn tia lửa linh thiêng của niềm ngạc nhiên và thổi bùng lên ngọn lửa đã cháy, vấn đề của người thầy là bảo trợ cho tinh thần tra vấn, giữ cho tâm thế ấy không sa vào chán nản vì quá hưng phấn, trơ lì vì sáo mòn, khô cứng vì sự giảng giải cứng nhắc, hoặc bị tiêu tan mất do các bài tập tùy tiện và tủn mủn.

§2. *Sự gợi ý*

Từ nội dung-chủ đề của kinh nghiệm hiện thời, dù phong phú hay nghèo nàn, quan trọng hay nhỏ nhặt, nảy sinh những gợi ý, ý kiến, niềm tin đối với cái chưa đề cập tới. Chức năng gợi ý không phải cái có thể tạo ra qua dạy dỗ; trong khi các điều kiện có thể điều chỉnh để làm cho chức năng này tốt lên hay tệ đi, chức năng ấy không thể bị hủy hoại. Nhiều trẻ nhỏ đã gắng sức bình sinh để thấy liệu chúng có thể “ngừng suy nghĩ” được hay không nhưng dòng chảy các gợi ý vẫn tiếp tục bất kể ý chí của chúng ta, tựa như đã nói đến trong câu thơ “Thân xác chúng ta cảm nhận, dù ở bất cứ đâu – Dẫu là tuân theo hay chống lại ý chí của chúng ta”. Về căn bản và một cách tự nhiên, không phải *chúng ta* chính là người suy nghĩ, trong bất kỳ ý nghĩa tích cực có trách nhiệm nào; suy nghĩ đúng ra là điều gì đó xảy đến ở bên trong chúng ta. Chỉ tới chừng nào một người đạt đến khả năng kiểm soát cả phương pháp trong đó chức năng gợi ý diễn tiến và người đó đã nhận lãnh lấy trách nhiệm về những hệ lụy của phương pháp đó, khi ấy người đó mới có thể thành thật nói ra “Tôi đã nghĩ như vầy như vầy”.

Các chiều kích của sự gợi ý

Chức năng của gợi ý có một loạt các khía cạnh (hay chiều kích nếu ta có thể đặt thành thuật ngữ), thay đổi tùy theo từng người khác nhau, nội trong bản thân các chiều kích đó cũng như trong phương thức kết hợp chúng với nhau. Những chiều kích này là sự thoải mái hoặc sự mau mắn, phạm vi hoặc sự đa dạng, và chiều sâu hoặc sự bền bỉ.

(a) sự thoải mái

(*a*) Cách chia hạng người thông thường thành người tối dạ với người sáng dạ chủ yếu được căn cứ vào sự mau mắn hay năng lực mà theo đó các gợi ý nảy sinh khi có những đối tượng xuất hiện và có những sự kiện xảy ra. Như trong ẩn dụ về sự sáng dạ hay tối dạ, một số đầu óc không có khả năng thẩm thấu, hay cũng chỉ thẩm thấu một cách thụ động. Mọi thứ trình hiện ra bị mất đi trong cái đơn điệu tẻ nhạt mà không đem lại một điều gì. Trong khi đó, những đầu óc khác suy tư đắn đo, hoặc đáp trả dưới những góc độ khác nhau mọi tác động lên chúng. Kẻ tối dạ không có phản ứng,- kẻ sáng dạ thì phản hồi lại sự việc với một phẩm chất đã thay đổi. Một đầu óc ù lì hoặc trì trệ cần phải có một cái lay mạnh hay một chấn động mới đưa ra được gợi ý; đầu óc sáng láng thì nhanh nhạy, sẵn sàng phản ứng cùng với sự luận giải và gợi ý tới những hệ quả tiếp sau.

Song người thầy không được quyền quy kết học trò nào là ngốc nghếch hay thậm chí chậm hiểu chỉ vì phải đối diện với một tình trạng vô cảm với các môn học trong nhà trường hay với một bài học có sẵn trong sách giáo khoa hoặc do một người dạy soạn ra. Cậu học trò bị xếp vào loại vô hi vọng có thể phản ứng một cách mau lẹ và sống động khi nhận ra điều gì có ý nghĩa trong

những thứ xung quanh, chẳng hạn một môn thể thao ngoại khóa hay một sự kiện xã hội. Sự thực, môn học trong trường có thể có tác động tới cậu học trò, nếu như nó được đặt trong bối cảnh khác và được xử lý theo phương pháp khác hơn. Một cậu bé chậm tiếp thu môn Hình học có thể học môn đó nhanh hơn nếu cậu kết hợp học môn đó với việc rèn luyện tay chân; cô học trò dường như không hấp thụ nổi các sự kiện lịch sử có thể tức thì phản ứng trong một hoàn cảnh phải xét đoán tính cách hay công trạng của những người mà cô bé đã biết hoặc do cô tưởng tượng ra. Gạt qua những trường hợp do khiếm khuyết hay bệnh tật thể chất, sự chậm chạp và trì trệ về *tất cả* các mặt là tương đối hiếm hoi.

(b) tầm mức

(*b*) Bỏ qua những khác biệt trong mỗi người, xét về sự thoải mái và mau mắn khi đưa ra ý tưởng phản hồi lại sự kiện, có một sự khác biệt về mặt số lượng hay về mặt hạng mức của những gợi ý xảy ra. Trong một số tình huống, chúng ta thành thật chia sẻ hàng loạt gợi ý; trong những tình huống khác, {sự chia sẻ} lại chỉ ở mức nhỏ giọt. Đôi lúc, sự chậm rãi trong khi đáp lại là do có vô vàn những gợi ý đang đối chiếu lẫn nhau, dẫn tới sự lưỡng lự và cảm giác hồi hộp; trong khi một gợi ý sinh động và tức thì có thể thu hút đầu óc đến mức làm tắc nghẽn các gợi ý khác. Trường hợp có quá ít gợi ý cho thấy một thói quen tinh thần khô khan và cằn cỗi; khi đi cùng với sự học rộng biết nhiều, nó tạo ra một nhà thông thái rởm, một nhân vật Gradgrin*. Suy nghĩ của kẻ đó hết sức khó nghe; anh ta chỉ chăm chăm nhồi vào đầu người khác hàng núi thông tin bề bộn. Anh ta trái ngược với người nào mà ta gọi là chín chắn, điềm đạm và biết ăn nói.

Một kết luận được rút ra sau khi đã cân nhắc một số lựa chọn. Điều ấy xét về mặt hình thức có thể là đúng, nhưng nó sẽ không có được sự đầy đủ và phong phú về ý nghĩa như của một kết luận được đúc rút sau khi đã đối chiếu một số lượng lớn và đa dạng các gợi ý có thể thay thế nhau. Mặt khác, các gợi ý có thể quá nhiều hay quá khác nhau khi đem đặt vào trong những trạng thái hứng thú nhất của thói quen tinh thần. Quá nhiều gợi ý nảy sinh sẽ khiến cho ai đó lúng túng khi phải chọn lựa. Anh ta thấy khó đạt đến một kết luận rõ ràng nào và loay hoay, không ít thì nhiều, một cách vô vọng trong mớ gợi ý đó. Quá nhiều tự nó gợi đến cái *chống* và *thuận*, cái này dẫn tới cái khác hết sức tự nhiên, khiến anh ta thấy rất khó khăn để ra quyết định các sự việc thực tiễn hay để đi đến một kết luận về những vấn đề lý thuyết, có cái tình trạng gọi là suy nghĩ nát nước, như khi hành động bị tê liệt trong hoàn cảnh có vô số quan điểm được đặt ra. Hoặc một lần nữa, chính số lượng những gợi ý có thể gây phản tác dụng cho việc lần tìm ra được những hệ quả theo logic giữa chúng, vì nó có thể dụ dỗ trí óc ra khỏi nhiệm vụ cần thiết là thử tìm kiếm những mối liên lạc thực sự, để rẽ sang một việc gần gũi dễ chịu hơn đó là thêu dệt nên từ những sự kiện đã biết một chuỗi các ảo tưởng ăn khớp nhau. Thói quen tinh thần tốt nhất liên quan đến sự quân bình giữa tình trạng thiếu hụt với tình trạng dư thừa các gợi ý.

(c) sự uyên thâm

(*c*) *Chiều sâu.* Chúng ta phân biệt người này với người khác không chỉ căn cứ trên sự nhanh nhẹn của phản ứng trí tuệ, mà còn xét tới cả bình diện mà trên đó nó xảy ra – ấy là chất lượng nội tại của phản ứng.

Ý nghĩ trong người này là sâu sắc còn ở người khác lại hời hợt; người này thì đi từ gốc rễ vấn đề, còn người kia chỉ lướt qua những khía cạnh bề nổi của nó. Giai đoạn tư duy này có lẽ là ít được dạy dỗ nhất, và ít tuân phục nhất đối với ảnh hưởng ngoại lai dù là theo hướng có lợi hay có hại. Tuy nhiên, những điều kiện cho sự tiếp xúc của học sinh với nội dung-môn học có thể là trường hợp trò ấy bị buộc phải lùi bước trước đặc điểm quan trọng hơn của môn học, hoặc trường hợp trò ấy được khích lệ học môn đó dựa trên một đặc điểm không có mấy ý nghĩa. Trong những giả định thông thường, nếu như học sinh chỉ cần rèn trí nghĩ thôi, thì bất kỳ ý nghĩ nào cũng tốt cho nề nếp tinh thần của học sinh ấy, và rằng mục đích của việc học là tập hợp thông tin, cả hai điều ấy đều có khuynh hướng nuôi dưỡng ý nghĩ hời hợt, thay cho ý nghĩ sâu sắc. Những học sinh mà trong các vấn đề thuộc phạm vi kinh nghiệm thực hành thông thường có một nhận thức nhanh nhạy và sắc bén về sự khác biệt giữa cái có ý nghĩa và cái vô nghĩa, trong những môn học trong chương trình học đường thường đạt đến tình trạng mà tại đó mọi thứ đều quan trọng hoặc đều không quan trọng như nhau; nơi thứ này hay thứ khác đều có khả năng chân thực như nhau, và nơi mà những nỗ lực trí tuệ không phải nhằm vào chỗ phân biệt thứ này với thứ khác, mà nhằm vào việc cố gắng gắn kết bằng lời các từ ngữ lại với nhau.

Sự cân bằng tâm trí

Nhiều khi giữa sự chậm rãi và sự sâu lắng của một phản ứng có mối liên hệ mật thiết, cần phải có thời gian để thấm thía được những ấn tượng, và chuyển hóa chúng thành những ý tưởng chủ đạo. “Sáng ý” có khi chẳng qua là một thời khắc bừng sáng rồi tắt

phụt. Người “chậm mà chắc”, dù đó là người trưởng thành hay trẻ nhỏ, là người mà những ấn tượng với họ được lắng lại và tích tụ, để rồi suy tư được thực hiện ở một tầng giá trị sâu hơn so với người nào ôm đồm. Nhiều đứa trẻ bị trách cứ vì “chậm chạp”, vì không “trả lời ngay”, trong khi những nội lực của nó cần có thời gian tự nhóm tụ để đương đầu một cách hiệu quả với vấn đề cần quan tâm. Trong những trường hợp ấy, việc không dành ra đủ thời gian và sự thư thái dẫn tới những thói quen xét đoán nhanh nhẩu và hời hợt. Mức độ sâu sắc của cảm nhận về vấn đề, về cái khó xác định chất lượng hành động suy nghĩ theo sau nó và bất kỳ thói quen dạy dỗ nào chỉ khuyến khích học sinh lướt qua những vấn đề thực sự, nhằm mục đích thuyết trình lại hoặc trình bày lại thành thục một thông tin đã ghi nhớ, là đi ngược lại phương pháp chân thực của việc rèn luyện đầu óc.

Những khác biệt cá nhân

Tìm hiểu về cuộc sống của những người đàn ông và đàn bà thành đạt trong nghề nghiệp hay thiên hướng khi trưởng thành, nhưng hồi còn ở tuổi đi học thường bị phê là chậm hiểu, là một việc hữu ích. Đôi khi những xét đoán sai lầm lúc ban đầu chủ yếu là do thiên hướng mà đứa trẻ thể hiện đã không được nhận biết bởi những chuẩn mực lỗi thời đang được sử dụng, như trường hợp ham mê tìm hiểu sâu bọ, rắn rết, ếch nhái của Darwin. Đôi khi nguyên do là vì đứa trẻ có thói quen ẩn mình dưới những tầng sâu của suy tư hơn những đứa trẻ khác – có khi hơn cả những người thầy của trò ấy – đã không giành được lợi thế khi người ta chỉ mong đợi những câu trả lời tức thì kiểu thông thường, có những lúc nguyên cớ là bởi cung cách tiếp cận tự nhiên của đứa

trẻ này xung đột với lẽ thông thường của bài học hoặc của người thầy, và phương pháp của người dạy đã được ước định làm căn cứ đánh giá tuyệt đối về cậu học trò này.

Bất cứ chủ đề nào cũng có tính trí tuệ

Trong bất cứ sự kiện nào, điều được mong đợi là người thầy cần phải thoát ra khỏi ý niệm cho rằng "suy nghĩ" là chức năng duy nhất và không thể thay đổi; rằng người thầy ấy cần phải nhận ra đấy chỉ là một thuật ngữ để chỉ tới rất nhiều cách khác nhau mà theo đó các sự vật đạt được ý nghĩa. Điều đáng mong muốn nữa là nhổ bật đi được cái ý niệm đã ăn sâu bén rễ rằng một số chủ đề mặc nhiên có "tính trí tuệ", và do đấy mang một sức mạnh hầu như toàn năng để rèn năng lực suy nghĩ. Suy nghĩ thì riêng biệt, không phải là thứ công cụ cơ giới, được tạo sẵn để có thể bật lên sử dụng tùy ý trong mọi chủ đề, giống như cây đèn chiếu ánh sáng lên ngựa xe, đường phố, vườn hoa, cây cối hay sông suối. Suy nghĩ là riêng biệt, ở chỗ những thứ khác nhau thì gợi những ý nghĩa thích đáng riêng cho nó, kể những câu chuyện độc nhất vô nhị của riêng nó, và ở chỗ chúng thực hiện việc này theo những cách rất khác nhau tùy từng người khác nhau, vì cơ thể sinh trưởng được là thông qua tiêu hóa thức ăn, đầu óc lớn lên được nhờ có sự tổ chức một cách logic các nội dung chủ đề. Trí nghĩ không phải như chiếc máy làm xúc xích cuốn các nguyên liệu vào một cách vô cảm để rồi cho ra một thứ hàng hóa mua bán được, mà là một năng lực dõi theo và liên kết lại những gợi ý cụ thể mà các sự việc cụ thể khơi gợi ra. Theo đó, bất kỳ chủ đề nào, từ tiếng Hy Lạp tới việc nấu ăn, từ môn Họa tới môn Toán, đều có tính trí tuệ, nếu như nó thực sự là trí tuệ, không phải nằm trong

kết cấu nội tại của nó, mà trong chức năng của nó – trong nội lực để khởi động và dẫn hướng cho suy tư và tra vấn xác đáng. Môn Hình học có ý nghĩa về mặt này, trong khi việc sử dụng các thiết bị thí nghiệm, việc nắm vững một nhạc phẩm, hay việc tiến hành một thương vụ làm ăn, có thể mang ý nghĩa về mặt khác.

§3. *Sự ngăn nắp: Bản chất của Suy nghĩ*

Tính liên tục

Các sự việc, dù hẹp hay rộng, và những gợi ý do chúng gợi nên, dù nhiều dù ít, không tạo thành suy nghĩ phản tĩnh, ngay cả khi kết hợp chúng lại. Những gợi ý phải được *tổ chức*; chúng phải được sắp xếp trong sự đối chiếu lẫn nhau và có xét đến cả những sự việc mà chúng dùng làm bằng chứng. Khi các nhân tố như sự tiện ích, sự phong phú và chiều sâu được quân bình hoặc cân xứng với nhau một cách thích đáng, chúng ta thu được kết quả là dòng suy nghĩ liên tục. Chúng ta không mong muốn sự rườm rà ba phải song cũng không muốn sự cứng nhắc bất biến. Tính liên tục ở đây nghĩa là sự linh hoạt và đa dạng vật liệu, hòa hợp với tính đơn nhất và sự định rõ phương hướng. Nó đối lập với cả tính đồng bộ sáo mòn máy móc cũng như kiểu nhảy cóc được chăng hay chớ. Về những trẻ nhỏ sáng dạ, không ít khi người ta hay nói "nếu chúng chịu yên thân một chỗ, chúng có thể làm được mọi thứ", vì chúng nhanh nhẹn và dễ tiếp thu trong bất cứ phản ứng cụ thể nào. Chỉ có điều, thật đáng tiếc, chúng hiếm khi chịu ở yên một chỗ.

Mặt khác, nếu chỉ *không* bị chuyển hướng thôi thì vẫn chưa đủ. Mục tiêu của chúng ta không phải là sự nhất quán thái quá và

cuồng nhiệt. Sự tập trung tinh thần không có nghĩa là sự chôn cứng, cũng không phải là sự ghì chặt hay sự tê liệt của luồng ý kiến. Nó có nghĩa là sự đa dạng và thay đổi của các ý kiến kết hợp thành *một khuynh hướng kiên định duy nhất vận động về phía một kết luận thống nhất.* Các ý nghĩ được tập trung không phải bằng cách bị giữ cho im lìm và thụ động mà bằng cách được giữ cho vận động về phía một đối tượng, như thể một vị tướng tập hợp binh sĩ của mình để tấn công hay phòng ngự. Tập trung trí não vào một đối tượng giống như bẻ lái một con tàu đi đúng lộ trình; nó ngụ ý sự liên tục thay đổi vị trí kết hợp với sự hợp nhất về phương hướng. Suy nghĩ nhất quán và ngăn nắp thực ra giống như một thay đổi về nội dung chủ đề. Sự nhất quán không còn đơn thuần là sự vắng bóng mâu thuẫn cũng như sự tập trung không chỉ đơn giản là không có sự chuyển hướng – điều mà chỉ tồn tại trong sự sáo mòn chậm hiểu hoặc ở người nào đang “ngủ li bì”. Các kiểu gợi ý đa dạng và bất tương hợp có thể nảy nở và sự phát triển của chúng được dõi theo, song suy nghĩ thì nhất quán và ngăn nắp, miễn sao từng gợi ý một được xem xét trong mối liên hệ với chủ đề chính. Về đại thể, đối với hầu hết mọi người, năng lực chủ chốt trong sự phát triển những thói quen suy nghĩ một cách ngăn nắp là gián tiếp chứ không trực tiếp. Sự tổ chức có tính trí tuệ nhen nhóm và lớn dần trong một khoảng thời gian để song hành với việc tổ chức các hành vi cần thiết nhằm thực hiện một mục tiêu, chứ không phải thành một kết quả nào đó theo một đòi hỏi trực tiếp đối với năng lực suy nghĩ, sự thiết yếu của trí nghĩ nhằm để hoàn thành một điều gì đó vượt thoát khỏi trí nghĩ thì có sức thuyết phục hơn là suy nghĩ chỉ để suy nghĩ. Mọi người

ngay từ lúc khởi sự, và với đa số mọi người có lẽ là trong suốt cuộc đời mình, đạt tới sự ngăn nắp trong suy nghĩ thông qua sự ngăn nắp trong hành động. Những người trưởng thành thường theo đuổi một công việc, một nghề nghiệp hay thiên hướng hoạt động nào đó; và điều này đưa đến một trục quy chiếu liên tục mà những kiến thức, niềm tin của họ cũng như những thói quen rút ra và thử nghiệm các kết luận của họ được tổ chức xung quanh trục đó. Những quan sát liên quan đến việc thực hiện hiệu quả thiên hướng của họ được mở rộng và có được sự chuẩn xác. Thông tin liên quan tới nó không chỉ đơn thuần được gom lại và chất đống; thông tin ấy được phân loại và phân chia sẵn dành khi cần đến. Hầu hết mọi người suy luận không phải xuất phát từ những động cơ tư biện, mà bởi vì chúng liên quan tới việc thực hiện hữu hiệu "các nhiệm vụ liên đới tới một vài bổn phận của họ." Do vậy những suy luận của họ luôn được thử thách bởi những kết quả đã đạt được; những phương pháp vô ích và dàn trải có chiều hướng bị lược bỏ; những sắp xếp có trật tự được coi trọng, cái sự kiện, cái vấn đề đã biết có giá trị như một sự kiểm tra vĩnh viễn đối với suy nghĩ đã đưa dẫn tới nó; và nền nếp thiết lập trên tính hiệu quả trong hành động này là thiết chế chủ yếu đối với sự ngăn nắp của tư duy, đối với hầu như tất cả những ai không phải là những nhà khoa học chuyên môn.

Một năng lực tự nhiên như thế – trụ đỡ chính của suy tư có lề luật trong cuộc sống của người trưởng thành – không nên bị dè bỉu trong việc rèn luyện lớp trẻ những thói quen trí tuệ đúng đắn. Tuy vậy, có những khác biệt sâu sắc giữa người chưa trưởng

thành với người đã trưởng thành xét riêng về hoạt động có tổ chức – những khác biệt y phải được đưa ra xem xét nghiêm túc trong bất cứ việc sử dụng các hoạt động nào cho mục đích giáo dục: (*i*) Thành tích bề ngoài do sự hoạt động đem lại là một đòi hỏi cấp thiết hơn đối với người trưởng thành, và do đó đối với anh ta là một phương tiện của kỷ luật trí óc hữu hiệu hơn là đối với trẻ nhỏ; (*ii*) Những mục đích trong hoạt động của người trưởng thành thì chuyên biệt hơn so với những mục đích trong hoạt động của trẻ nhỏ.

Cái khó riêng về phía trẻ nhỏ

(*i*) So với người trưởng thành, việc lựa chọn và sắp xếp các trật tự hành động thích hợp là một bài toán khó hơn nhiều đối với tuổi trẻ. Với người trưởng thành, những chuỗi hoạt động chủ yếu ít nhiều đã được định đoạt bởi các tình huống. Vị thế xã hội của người trưởng thành, thực tế họ là một công dân, một chủ gia đình, một bậc phụ huynh, người theo đuổi một nghề nghiệp hoặc thiên hướng công việc thường xuyên, quy định những nét chính yếu của những hành vi phải thực hiện, và đảm bảo cho nó, với đôi chút máy móc – nếu nó đúng là vậy – các phương cách suy nghĩ thích hợp và có liên quan. Nhưng với đứa trẻ thì nó không có được một vị thế và phương hướng vững chắc như vậy; gần như không có gì định trước cho chuỗi hoạt động liên tục của đứa trẻ phải như thế này chứ không phải thế kia, trong khi ý muốn của những người khác, sự thất thường của chính đứa trẻ, và những tình huống quanh nó có chiều hướng tạo ra một hành vi nhất thời chẳng ăn nhập vào đâu. Sự thiếu vắng một động cơ được duy trì liên tục cùng với sự dễ thay đổi bên trong của tuổi non nớt càng

tăng thêm tầm quan trọng của việc rèn luyện qua giáo dục và những khó khăn trong quá trình tìm ra những phương thức kế tiếp nhau của các hoạt động có thể hữu ích cho tuổi ấu thơ và tuổi niên thiếu theo đúng cách thức mà nghề nghiệp và chức phận nghiêm chỉnh gây tác dụng với người trưởng thành. Trong trường hợp của trẻ em, lựa chọn này chịu ảnh hưởng hết sức đặc thù từ những nhân tố võ đoán, từ những truyền thống không hơn không kém của nhà trường, từ những trào lưu của phương pháp sư phạm nhất thời và tùy hứng, từ các trào lưu xã hội đan xen và giao thoa, nên đôi lúc, trong sự chán chường ra mặt do các kết quả đem lại không thỏa đáng, một phản ứng xảy ra phó mặc hoàn toàn cho hoạt động công khai như một nhân tố mang tính giáo dục và sự cầu viện đến những môn học hay phương pháp thuần túy lý thuyết.

Cơ hội riêng về phía trẻ nhỏ

(*ii*) Tuy vậy chính cái khó này cho thấy một điều là *cơ hội để lựa chọn ra những hoạt động có tính giáo dục thực sự* trong đời sống đứa trẻ là vô cùng lớn so với người trưởng thành, cái nhân tố của áp lực bên ngoài tác động mạnh mẽ lên hầu hết người trưởng thành tới mức giá trị giáo dục của thiên hướng – ảnh hưởng có tính phản xạ của nó lên trí thông minh và tính cách – dù có nguyên sơ thế nào đi nữa, vẫn chỉ là thứ yếu và gần như ngẫu nhiên. Bài toán và cũng là cơ hội đối với tuổi trẻ là sự lựa chọn những phương thức ngăn nắp và liên tục của nghề nghiệp, cái mà, trong khi dẫn tới và chuẩn bị cho những hoạt động không thể thiếu trong đời sống người trưởng thành thì riêng bản thân chúng có đủ *lý lẽ minh chứng cho ảnh hưởng hiện thời có tính phản xạ*

lên sự hình thành những thói quen suy nghĩ.

Hành động và phản ứng giữa các thái cực

Thực tiễn giáo dục cho thấy một xu hướng liên tục xoay quanh hai thái cực đối với các hoạt động có tính thừa hành và công khai, ở một cực thì bỏ qua toàn bộ các hoạt động ấy, với lý do là chúng hỗn độn và luôn biến động, là những trò tiêu khiển chỉ đơn thuần khơi gợi lên cảm nhận thoáng qua và thái độ tùy hứng nhất thời ở những trí não non nớt; hoặc nếu có tránh được điều tệ hại này thì đó lại chỉ là những bản sao đáng trách cứ của những hoạt động mang tính chuyên biệt và ít nhiều có tính đổi chác mưu sinh trong cuộc sống của người trưởng thành. Giả dụ các hoạt động có được chấp nhận vào trong học đường chút nào, thì sự chấp nhận này là một nhượng bộ miễn cưỡng trước sự cần thiết phải có những quãng giải lao khỏi sự căng thẳng triền miên của áp lực bài vở, hoặc trước nhu cầu thực tế có tính bức thiết bên ngoài đòi hỏi nhà trường phải đáp ứng. Cực kia là một niềm tin nhiệt thành vào sự hiệu nghiệm hầu như toàn năng của giáo dục trong bất kỳ hoạt động nào, miễn sao đó là một hoạt động chứ không phải là sự thẩm thấu thụ động bài vở lý thuyết và hàn lâm. Những quan niệm về chơi đùa, về sự tự bộc lộ bản thân, về sự sinh trưởng tự nhiên, đều vin vào sự minh chứng của hầu hết mọi người như thể chúng hàm ý rằng cơ hội cho bất kỳ một hoạt động tức thời nào sẽ đương nhiên bảo đảm sự rèn luyện thích đáng cho trí năng; hoặc một chức năng sinh lý thần bí của trí não được vin vào như là một bằng chứng cho thấy bất kỳ vận động nào của cơ bắp cũng rèn giũa năng lực suy nghĩ.

Định vị

Trong khi chúng ta đi từ cực này sang cực kia, vấn đề nghiêm

vấn đề của giáo dục

trọng nhất lại bị bỏ qua: cụ thể, đó là vấn đề khám phá ra và sắp xếp những hình thái của hoạt động (*a*) sao cho tương hợp nhất, phù hợp hơn cả, với giai đoạn non nớt của sự phát triển; (*b*) sao cho có một hứa hẹn kín đáo nhất như là sự chuẩn bị cho những trách nhiệm xã hội của cuộc sống khi trưởng thành; và (*c*) sao cho, *cùng lúc đó*, có ảnh hưởng tối đa tới việc hình thành nên những thói quen quan sát bén nhạy và suy luận liền mạch. Vì trí tò mò có liên quan tới việc chiếm lĩnh các vật liệu cho trí nghĩ, vì sự gợi ý có liên quan tới tính linh hoạt và sự mạnh mẽ của trí nghĩ, cho nên việc sắp đặt ngăn nắp các hoạt động, mà tự thân các hoạt động thì căn bản không mang tính trí tuệ, mới là điều liên quan tới việc hình thành nên những sức mạnh trí tuệ của sự liền mạch.

Chương IV
Các điều kiện trong nhà trường và việc rèn trí nghĩ

§1. *Dẫn nhập: Các phương pháp và các Điều kiện*

Kỷ luật chính tắc

CÁI gọi là tâm lý-năng lực luôn song hành với tư tưởng kỷ luật-chính thống đang thịnh hành trong giáo dục. Nếu ý nghĩ như là một bánh răng nhỏ riêng rẽ trong cơ chế trí nghĩ, tách ra khỏi những bộ phận như óc quan sát, ký ức, óc tưởng tượng và những xét đoán dựa trên cảm quan thông thường về người và sự vật, khi ấy ý nghĩ nên được rèn giũa thông qua những bài tập đặc biệt kiến thiết cho mục đích đó, tựa như việc người ta chế ra những động tác chuyên để luyện cơ ở bả vai. Thế rồi có những chủ đề nhất định được coi như những chủ đề trí tuệ hoặc có phẩm chất logic vào loại *thượng đẳng*, những môn ấy hiện diện trên đời để tạo tác năng lực-trí nghĩ, giống như có những thứ máy móc nào đấy giúp phát huy sức mạnh cơ bắp tốt hơn những thứ khác. Đồng hành cùng ba ý tưởng này, ý tưởng thứ tư quả quyết rằng phương pháp chẳng qua là một tập hợp các chuyển động của cơ chế trí nghĩ và giúp nó chạy ngon lành trên bất cứ nội dung-chủ đề nào.

Đối lại với hành vi suy nghĩ thực sự

Chúng ta đã gắng thử làm rõ trong các chương trước rằng không hề có một sức mạnh suy nghĩ nào đơn lẻ và đồng nhất, mà chỉ có một tập hợp các cách khác nhau trong đó những sự vật cụ thể – tức những sự vật được trông thấy, hồi tưởng, nghe được,

đọc đến – làm nảy ra những gợi ý hoặc ý kiến thích đáng đúng thời điểm và mang lại kết quả. Việc rèn luyện, cũng như là việc phát triển trí tò mò, óc nêu ý kiến cũng như những thói quen khám phá và thử nghiệm theo hướng làm tăng phạm vi và tính hiệu quả của những năng lực trí óc đó. Mỗi môn học – dù đó là môn học nào – đều mang tính trí tuệ trong chừng mực mà *đối với bất kỳ một người nào*, nó đều góp phần thúc đẩy sự phát triển này. Từ góc độ này, nhân tố thứ tư, tức nhân tố phương pháp, có nhiệm vụ đem lại các điều kiện sao cho ăn nhập với những đòi hỏi và năng lực của cá nhân để rồi góp phần tiếp tục cải thiện các năng lực quan sát, gợi ý và thẩm tra.

Nghĩa đúng thực và nghĩa trá ngụy của phương pháp

Vấn đề của người thầy vì thế luôn có hai mặt. Một mặt (như thấy trong Chương III), người thầy vừa phải đặt mình vào vị trí của một người học có những đặc điểm và thói quen riêng; mặt khác, người thầy ấy cần thể nhập vào người học ở giữa các điều kiện đang làm biến chuyển, cả theo nghĩa tốt lên hay tồi đi, những phương hướng trong đó các năng lực cá nhân tự bộc lộ ra theo thói quen. Người thầy cần nhận thấy rằng phương pháp bao hàm không chỉ là điều gì người ấy thực sự tạo ra và sử dụng cho mục đích rèn luyện trí não, mà còn là điều mà người đó có làm nhưng không hề đặt chủ đích gì – tức là bất cứ điều gì trong môi trường và trong việc điều hành của nhà trường mà bằng cách này hay cách khác cản trở trí tò mò, khả năng phản ứng, và hoạt động có trật tự của trẻ em. Người thầy nào vừa là người học thông minh trong các hoạt động trí não riêng tư vừa hiểu biết về tác động của các điều kiện trong nhà trường tới những hoạt động riêng tư ấy,

thì người thầy ấy đáng được tín nhiệm trong việc tự phát triển những phương pháp truyền dạy, xét ở cấp độ kỹ năng và đi vào chuyên sâu hơn của phương pháp – đó cũng là những phương pháp phù hợp nhất để thu được kết quả trong từng môn học cá biệt, ví như môn Tập đọc, Địa lý hay môn số học. Đối với người thầy nào không sáng suốt nhận ra các năng lực cá nhân và những tác động vô chủ đích của toàn bộ môi trường ảnh hưởng tới những năng lực ấy thì dù có đặt ngay vào tay họ những phương pháp kỹ xảo tốt nhất ắt hẳn cũng chỉ đưa lại một kết quả trực tiếp để rồi đánh mất đi những thói quen bền chắc, chúng ta có thể gom các ảnh hưởng có điều kiện của môi trường học đường dưới ba tiêu chí: (1) những thái độ và thói quen tinh thần của những người mà đứa trẻ có mối liên hệ; (2) những môn được học, và (3) các mục tiêu và lý tưởng giáo dục hiện hành.

§2. *Ảnh hưởng từ thói quen của Người khác*

Nội việc đề cập đến thói mô phỏng của bản chất con người là đủ để cho thấy những thói quen của người khác có ảnh hưởng sâu sắc đến nhường nào tới thái độ của người đang ở tư thế rèn luyện, ví dụ thì có tác động mạnh hơn là châm ngôn; và những nỗ lực có chủ đích nhất của người thầy có thể không chỉ dừng ở mức độ hứng chịu sự tác động của những nét cá tính mà người thầy ấy chưa lường trước hoặc coi thường. Những phương pháp truyền giảng và kỷ luật có khiếm khuyết xét về mặt kỹ thuật vẫn có thể bị vô hiệu hóa trong thực hành do niềm cảm hứng từ một phương pháp riêng ẩn dưới các phương pháp trên.

Phản ứng với môi trường là điều chủ yếu trong phương pháp

Tuy nhiên, việc khoanh vùng lại tác động dẫn dắt của nhà giáo dục trong phạm vi sự mô phỏng, dù là từ phía phụ huynh hay người thầy, chỉ đem đến cái nhìn rất nông cạn về việc chịu ảnh hưởng trí tuệ của những người khác, sự mô phỏng chẳng qua là một trường hợp thuộc về một nguyên lý sâu xa hơn – nguyên lý của kích thích và phản ứng. *Bất cứ việc gì người thầy làm, cũng như tác phong mà người thầy ấy thể hiện ra khi làm điều đó, khiến cho đứa trẻ phản ứng lại theo cách này hay cách khác*, *và mỗi phản ứng có xu hướng tạo tác thái độ của đứa trẻ theo cách này hay cách khác.* Thậm chí ngay cái cách đứa trẻ ấy tỏ ra hờ hững về phía người thầy thường cũng là một kiểu phản ứng vốn là kết quả của kiểu rèn luyện phi chủ đích*. Người thầy hiếm khi nào (và nếu có thì ngay cả khi ấy cũng không hoàn toàn) chịu làm một cánh cửa mở toang để cho một đầu óc khác thông qua đó tiếp cận với một chủ đề. Đối với lứa tuổi thanh thiếu niên, ảnh hưởng từ nhân cách người thầy thường được hòa đúc với đặc tính của môn học; đứa trẻ không phân tách, thậm chí chẳng hề để tâm phân biệt hai tác động này. Và dù cho phản ứng của đứa trẻ là *hướng về phía* hoặc *thoát ra khỏi* bất cứ điều gì đã tỏ bày, đứa trẻ vẫn cứ thầm bụng bảo dạ, dù bản thân hầu như không chút cảnh giác về điều này, vẫn cứ băn khoăn về cái thích hay không thích, về cái đồng cảm hay ghét bỏ, không chỉ là đối với những hành vi của người thầy, mà với cả cái chủ đề mà người thầy đang nhập tâm trong đó.

Ảnh hưởng từ chính

Phạm vi và sức mạnh của sự ảnh hưởng này đối với luân lý và ứng xử, đối với tính cách, đối với các thói quen ăn nói và giao

những thói quen của người thầy

thiệp, hầu như được công nhận rộng rãi. Nhưng xu hướng coi trí nghĩ như là một chức năng cô lập thường khiến người thầy không thấy được rằng việc ảnh hưởng này quả đang hiện hữu và có sức lan tỏa ngay trong những mối bận tâm đầu óc. Người thầy cũng như trò nhỏ, ít nhiều đều gắn bó với những điểm chính, ít nhiều có những phương pháp phản hồi vụng về và cứng nhắc, và ít nhiều thể hiện ra óc tò mò trí tuệ với những vấn đề đặt ra. Và từng đặc điểm loại này là một phần không thể thiếu trong phương pháp truyền dạy của người thầy. Việc đương nhiên chấp nhận mà không hề lưu tâm tới những thói nói năng cẩu thả, lập luận luộm thuộm, phản hồi thô tục và thiếu đầu óc tưởng tượng, chính là tán đồng những chiều hướng này, dung túng thành những thói quen – và từ đó nó len lỏi vào toàn bộ mối liên giữa thầy và trò. Trên phương diện phức tạp và rắc rối này, có thể đặt mối quan tâm đặc biệt vào vài ba điểm được lọc riêng ra.

Việc đánh giá người khác thông qua bản thân

(*a*) Hầu như mọi người đều không cảnh giác được những nét dị biệt của chính thói quen tinh thần trong họ. Họ đương nhiên chấp nhận những thao tác trí óc xảy ra bên trong mình, và vô tư coi chúng là chuẩn mực để đem xét đoán các suy nghĩ của những người khác.* Do vậy có một xu hướng khuyến khích tất cả những gì ở người học trò nhất trí với thái độ này, còn bỏ qua hoặc không hiểu nổi bất cứ điều gì không hợp với thái độ ấy. Chỉ xét về tác dụng rèn luyện trí não, thường người ta hay đánh giá quá cao đối với tác dụng của những môn học *có tính lý thuyết* khi đem so sánh với việc đuổi đam mê thực hành, mà điều này chắc hẳn phụ thuộc phần nào vào thực tế rằng người thầy thường có xu hướng chọn

lựa những ai mà ở họ mối quan tâm tới lý thuyết mạnh mẽ hơn và từ khước những ai mà ở họ năng lực thực hành tỏ ra nổi trội, vậy là những người thầy được tách riêng ra theo cách thức đó sẽ đánh giá các học trò và môn học bằng một tiêu chuẩn hệt như vậy. Họ khuyến khích cái thông tuệ một chiều trong những ai vốn dĩ tự nhiên tương hợp với lối ấy và đồng thời khước từ cơ hội học tập của những ai có bản tính tự nhiên ưa hành động hơn.

Sự khuếch đại của ảnh hưởng cá nhân trực tiếp

(*b*) Những người thầy – nhất là những người thầy thuộc loại mạnh mẽ giỏi giang – có xu hướng dựa vào những ưu thế trong cá tính của mình để giữ cho đứa trẻ chú tâm vào việc học, và do đó tạo động lực cho việc học qua ảnh hưởng cá nhân thay vì tác động của nội dung môn học. Người thầy qua kinh nghiệm của mình nhận thấy nhân cách của cá nhân mình thường tỏ ra có tác dụng ở những chỗ mà sức cuốn hút từ nội dung môn học đối với học trò gần như không có; và khi đó người thầy càng vận dụng đến cá tính của mình nhiều hơn nữa, tới độ mà sự gắn bó của học trò với họ gần như thay thế cho mối liên hệ giữa người học với môn học. Theo cách này, nhân cách người thầy có khi hóa ra một căn nguyên đưa đến sự lệ thuộc và nhược điểm cá nhân, một tác động chỉ khiến cho học trò hờ hững với giá trị tự thân thuộc về chính môn học đó.

Các kiểu nghiên cứu

(*c*) Thói quen tinh thần bên trong bản thân người thầy, trừ phi được lưu tâm và hướng dẫn cẩn trọng, có xu hướng biến đứa trẻ thành người học theo những cá tính đó của người thầy hơn là đi theo những nét riêng của những môn mà đứa trẻ phải học. Mối quan tâm chủ yếu của nó là làm sao ‘gọt chân theo giày’ cho vừa

với mong đợi của người thầy, hơn là hồ hởi nhập tâm vào những vấn đề của nội dung môn học. Câu hỏi "Điều này đúng hay không?" thành ra có nghĩa là "Câu trả lời này hoặc quá trình này có làm hài lòng thầy giáo không?" – thay vì mang nghĩa "Liệu nó có thỏa mãn những điều kiện gắn liền với bài toán không?". Thật thiển cận khi chối bỏ tính hợp pháp hay giá trị của môn học về bản tính con người mà bọn trẻ thực hành nơi học đường; song rõ ràng điều chẳng ai mong đợi là bài học trí tuệ của trẻ lại là làm sao đưa ra được câu trả lời được người thầy chấp nhận, và tiêu chuẩn thành công của bọn trẻ là làm sao để thích ứng được với những yêu cầu của người khác.

§3. *Ảnh hưởng từ Bản chất các Môn học*

Suy nghĩ độc lập đối sánh với việc "tìm câu trả lời"

Theo quy ước và để thuận tiện, các đối tượng nghiên cứu được phân nhóm theo những tiêu chí sau: (1) Những đối tượng có liên quan đặc biệt đến việc đạt được kỹ năng thể hiện – các môn học nhân văn trong nhà trường như Đọc hiểu, Viết, Vẽ và Âm nhạc. (2) Những đối tượng có liên quan tới việc chiếm lĩnh kiến thức – những đối tượng "chứa đựng thông tin", chẳng hạn Địa lý và Lịch sử. (3) Những đối tượng trong đó kỹ năng thực thi và khối lượng thông tin tỏ ra tương đối ít hệ trọng trong khi yêu cầu về suy nghĩ trừu tượng cũng như khả năng "lý giải" được chú trọng hơn – đó là những đối tượng học tập "có tính quy tắc", chẳng hạn như môn Đại số và Ngữ pháp chuẩn tắc*. Mỗi nhóm môn học này lại ẩn chứa những cái khó đặc thù.

Cái trừu

(*a*) Trong trường hợp những cái gọi là đối tượng nghiên cứu

tượng khi đứng biệt lập

theo quy tắc hoặc theo logic một cách chặt chẽ, xuất hiện nguy cơ chia tách hoạt động trí tuệ ra khỏi những biến cố đời thường. Người thầy và học trò đều có xu hướng tạo ra một hố ngăn giữa một bên là suy nghĩ logic về những cái trừu tượng và cao xa, và bên kia là những đòi hỏi cụ thể, chi tiết của những sự kiện thường nhật, cái trừu tượng có chiều hướng trở nên quá cách biệt, quá xa xôi để có thể đem áp dụng, vì bị cắt rời khỏi những quy phạm đạo đức và thực hành, sự cả tin của những học giả chuyên sâu khi ra khỏi phạm vi chuyên ngành của mình, những thói quen suy luận và diễn ngôn phóng khoáng, sự vụng về của họ khi quyết đoán những vấn đề thực hành, lối vùi đầu vị kỷ của họ vào những môn chuyên ngành của mình, là vài ví dụ cực đoan về những ứng nghiệm tai hại do cắt rời các đối tượng nghiên cứu ra khỏi những kết nối với đời thường.

Lạm dụng những cái cơ giới và tự động

(*b*) Trong những đối tượng nghiên cứu chủ yếu chú trọng vào cách đạt được kỹ năng thì lại xảy ra nguy cơ ngược lại. Ở trường hợp này, người ta có xu hướng chọn cách ngắn nhất để đạt đến mục tiêu. Điều này khiến các môn học trở nên *máy móc*, và do đó bó hẹp quyền năng của trí tuệ. Trong việc nắm vững các kỹ thuật đọc, viết, vẽ và làm thí nghiệm v.v., sự cần thiết của việc tiết kiệm thời gian và vật liệu, của sự ngăn nắp và chính xác, của sự mau mắn và nhất quán, lớn đến mức những thứ này có chiều hướng hóa thành các mục đích tự thân, bất kể mức độ ảnh hưởng của chúng đến thái độ tinh thần nói chung, sự mô phỏng, sao chép toàn bộ các bước tiến hành, sự rèn tập máy móc, có thể mang tới kết quả nhanh chóng nhất nhưng cũng vì thế củng cố những đặc

điểm xem chừng hết sức tai hại cho năng lực suy tư. Người học trò bị bắt phải làm cái này cái kia, mà không hay vì lý do gì, chỉ biết nếu làm vậy thì sẽ đạt kết quả mong muốn một cách nhanh chóng nhất; người ta chỉ ra những lỗi lầm của nó và rồi sửa chữa giùm luôn; đứa trẻ chỉ việc lặp đi lặp lại một cách phát chán những hành vi nào đấy cho đến khi những động tác trở nên hoàn toàn tự động. Rồi thì, người thầy bỗng thấy cậu học trò khi đọc bài gần như không có chút biểu cảm nào, còn khi nó làm tính thì hầu như chẳng thèm đắn đo về các điều kiện của bài toán. Trong một số lý luận và thực tế giáo dục, ngay bản thân ý tưởng về rèn luyện trí óc dường như đã bị lẫn lộn một cách vô phương cứu chữa với ý tưởng về một bài luyện vốn hầu như chẳng hề phải *động não* – hoặc nếu có thì chỉ làm rối đầu – bởi lẽ ý tưởng ấy hoàn toàn bị choán bởi sự rèn tập kỹ năng thông qua sự thực thi bên ngoài. Phương pháp này hạ thấp việc "đào luyện" con người xuống mức độ của việc thuần hóa động vật. Kỹ năng thực hành, phương thức kỹ xảo hữu hiệu, có thể đem ra *ứng dụng* một cách thông minh và không máy móc chỉ khi nào khả năng trí óc thực sự góp phần vào *việc đạt được trí khôn ấy*.

Trí khôn đối sánh với thông tin

(*c*) Phải nói là đối với các môn học thường vẫn chú trọng vào tính chính xác và khối lượng thông tin cũng xảy ra điều gần tương tự. Sự tách biệt giữa thông tin và trí khôn đã có từ lâu, song vẫn luôn đòi hỏi phải phân định lại. Thông tin là tri thức chỉ cần thu nạp và cất giữ; trí khôn là tri thức vận hành theo hướng những sức mạnh làm cho hoạt động sống được tốt hơn. Thông tin, xét chỉ như là thông tin, không hàm nghĩa sự rèn luyện đặc biệt nào của

trí năng; mà trí khôn mới là kết quả của việc rèn luyện đó. Nơi học đường, việc thu thập thông tin luôn có xu hướng vượt thoát ra khỏi vòng lý tưởng của trí khôn hay lương tri. Mục tiêu ở đây thường có vẻ như là – nhất là trong môn Địa lý – biến học sinh thành "cuốn bách khoa thư chứa đầy thông tin vô dụng". Điều cần kíp trước hết là phải "nắm vững căn cứ"; thứ đến mới tới sự trau dồi trí năng, còn suy nghĩ tất nhiên là không thể diễn ra trong môi trường 'chân không'. Ý kiến và suy luận chỉ có thể nảy ra dựa trên cơ sở của thông tin {với vai trò} như là nội dung của sự việc.

Nhưng có một câu hỏi muôn thuở là liệu việc thu nạp thông tin có được coi như một mục đích tự thân hay là được xem như một phần gắn liền với việc rèn luyện trí năng. Một giả định cho rằng việc tích lũy thông tin song không dùng ngay để nhận định và giải quyết một vấn đề, mà để dành về sau này mới tùy nghi đem ra sử dụng thông qua trí nghĩ, là một giả định khá ngụy tạo. Kỹ năng mà trí khôn có thể tùy nghi sử dụng là kỹ năng thâu nhận được nhờ có sự trợ giúp của trí khôn; thông tin duy nhất, không phải do tình cờ, có thể đem sử dụng một cách logic là thông tin thu nhận được trong quá trình suy nghĩ. Những người ít học thường có khả năng sử dụng một cách hiệu quả mọi mẩu thông tin mà họ có bởi lẽ họ thu thập kiến thức thông qua các đòi hỏi của những tình huống cụ thể; trong khi những người học rộng biết nhiều thường bị chìm ngập trong chính khối lượng kiến thức đã học hỏi, vì chỉ có trí nhớ chứ không phải trí nghĩ, là cái đã hoạt động để đạt đến những kiến thức đó.

§4. *Ảnh hưởng của những Mục tiêu và Lý tưởng Hiện*

hành

Lẽ dĩ nhiên không thể nào chia tách cái điều kiện tương đối vô hình này ra khỏi những quan điểm vừa xét đến; vì kỹ năng máy móc cũng như số lượng thông tin đều đang là những lý tưởng giáo dục phổ biến khắp các nhà trường. Tuy vậy, chúng ta có thể phân định ra vài xu hướng nào đó, chẳng hạn xu hướng về việc đánh giá giáo dục trên quan điểm ủng hộ các kết quả bề ngoài, thay vì đứng trên quan điểm ủng hộ sự phát triển những thái độ và thói quen cá nhân. Lý tưởng về một *sản phẩm*, đối lập với lý tưởng về một *quá trình* tinh thần thông qua đó để có được sản phẩm, tự bộc lộ bản thân trong cả sự truyền dạy lẫn quy tắc đạo đức.

Những kết quả ngoại lai đối lại với các quá trình

(*a*) Trong việc truyền dạy, tiêu chuẩn bên ngoài tự bộc lộ qua mức độ quan trọng gắn với "câu trả lời đúng", có lẽ không điều nào khác một mực chống lại sự quan tâm của người thầy trong việc rèn trí năng cho bằng sự ám ảnh trong đầu óc *của chính họ* bởi ý tưởng cho rằng điều cốt yếu là làm sao cho học trò biết cách trả bài chuẩn xác. Chừng nào mục đích này còn chiếm thế thượng phong (dù có ý thức hay không) thì việc rèn luyện đầu óc vẫn được quan tâm ở mức độ ngẫu nhiên và thứ cấp. Không khó để có thể hiểu tại sao người ta lại chuộng cách này đến vậy. Số lượng lớn học trò {mà người thầy} phải đứng lớp cộng với việc các bậc phụ huynh và ban giám hiệu luôn có xu hướng hối thúc phải có bằng chứng về sự tiến bộ trông thấy và nhanh chóng, {hai điều ấy} cùng hiệp lực làm cho mô hình đó trở nên phổ biến. Đáp ứng mục đích này, người thầy chỉ cần đào sâu vào kiến thức của nội

dung môn học chứ không cần viện đến tri thức về trẻ em; hơn nữa, kiến thức của nội dung môn học chỉ khoanh gọn trong những phần chia nhỏ đã được hoạch định và trình bày rõ ràng nên được thâu nạp khá dễ dàng. Việc giáo dục lấy tiến bộ về thái độ trí tuệ và phương pháp của người học làm tiêu chuẩn đòi hỏi phải có sự rèn luyện trù bị nghiêm túc hơn, vì nó đòi hỏi cái nhìn thấu đáo vừa mẫn cảm vừa thông tuệ vào tận cùng các cơ chế hoạt động của mỗi đầu óc riêng biệt, và cả sự tinh thông nội dung môn học – để sao cho có thể chọn ra và áp dụng điều gì cần thiết một cách kịp thời. Cuối cùng, việc đảm bảo những kết quả bề ngoài là một mục đích thích hợp với quy trình quản trị học đường một cách tự nhiên – tức là hợp với các kỳ thi, với điểm số, với việc xếp hạng và khen thưởng, v.v..

Sự lệ thuộc vào người Khác

(*b*) Ngay cả trong cách ứng xử, lý tưởng đến từ bên ngoài có một sức ảnh hưởng lớn. Cách dễ dàng nhất là tuân thủ hành vi theo những châm ngôn và quy tắc, vì nó có tính cơ giới và chuẩn mực để áp dụng. Nhiệm vụ của chúng ta lúc này không phải là chỉ ra việc lên lớp dạy dỗ, hay việc dựa theo lề thói, tập quán và quyền hành xã hội cần vươn xa về mặt tu dưỡng đạo đức đến mức độ nào; mà vì lẽ những vấn đề trong cư xử là cái sâu xa và phổ quát nhất trong mọi vấn đề của cuộc sống, những cách thức mà theo đó những vấn đề trên được đáp ứng có sức ảnh hưởng lan tỏa tới từng thái độ tinh thần khác, dù cho chúng có cách biệt ra khỏi bất cứ sự xét đoán đạo lý trực tiếp hay hữu ý nào. Quả thực, *tầng mức sâu xa nhất của thái độ tinh thần của mỗi người được xác định bởi cung cách mà các vấn đề về ứng xử được đón nhận.* Nếu

chức năng của trí nghĩ, của việc tra vấn và suy tư nghiêm cẩn, được giảm đi hết mức trong việc xử lý những vấn đề ấy, thì thật là không hợp lý khi mong chờ những thói quen suy tưởng gây tác động lớn đến những vấn đề kém quan trọng hơn. Mặt khác, những thói quen tra vấn tích cực và cân nhắc cẩn trọng trong những vấn đề sống còn và hệ trọng của tư cách mang lại sự bảo đảm vững chắc nhất cho việc cấu trúc phổ quát của tâm trí sẽ trở nên hợp lý.

Chương V
Các phương tiện và mục đích của việc rèn trí nghĩ: vấn đề tâm lý và luận lý

§1. *Dẫn nhập: Ý nghĩa của từ hợp logic*

Chủ đề đặc biệt của chương này

TRONG các chương trước chúng ta đã xem xét (*i*) hành động suy nghĩ là gì; (*ii*) tầm quan trọng của việc rèn luyện đặc biệt đối với trí nghĩ; (*iii*) các xu hướng tự nhiên thích ứng với rèn luyện trí nghĩ; và (*iv*) một vài trở ngại đặc thù trên con đường rèn luyện trí nghĩ trong các điều kiện của nhà trường. Giờ đây ta bước vào mối quan hệ của *logic* với mục đích rèn trí nghĩ.

Ba ý nghĩa của thuật ngữ hợp logic

Theo nghĩa rộng nhất, bất kỳ hành động suy nghĩ nào kết thúc bằng một kết luận thì coi là hợp logic – dù cho kết luận đó có đúng đắn hay sai lầm; tức là, thuật ngữ *hợp logic* bao trùm cả nghĩa theo logic đúng, và cả nghĩa phi logic hoặc theo logic sai. Xét theo nghĩa chặt chẽ nhất, từ *hợp logic* chỉ nói về điều gì đã được chứng minh nhất thiết khởi đi từ tiền đề đã xác định rõ ý nghĩa và các tiền đề hoặc vốn dĩ chân thực hoặc trước đó đã được chứng tỏ là chân thực, sự nghiêm ngặt của chứng cứ ở đây tương đương với cái hợp logic. Theo nghĩa này, chỉ riêng toán học và logic hình thức (có lẽ là một nhánh của toán học) được coi là hợp logic một cách chặt chẽ.

Cái thiết thực là ý

Tuy nhiên, cái *hợp logic* được dùng trong nghĩa thứ ba, sống động và thiết thực hơn hẳn, cụ thể ở việc chỉ ra sự quan tâm có hệ

nghĩa quan trọng của cái hợp logic

thống, cả tiêu cực lẫn tích cực, nhằm biểu hiện sự suy tư sao cho có thể thu về những kết quả tốt nhất trong những điều kiện nhất định. Nếu như từ *tạo tác* có can dự đến ý tưởng về *nghệ thuật*, hoặc liên quan đến kỹ năng thành thục đạt được qua sự trui rèn tự giác (nhẽ ra nó gợi ra cái không tự nhiên và không có thực), thì ta có thể nói rằng cái hợp logic hướng đến suy tư tạo tác.

Sự cẩn trọng, chu đáo và chính xác: những chỉ báo cho cái hợp logic

Theo nghĩa này, từ *hợp logic* là đồng nghĩa với tỉnh táo, trọn vẹn, và sự suy tư cẩn thận – là suy nghĩ trong nghĩa cao nhất của từ này (*xem* tr.15). Sự phản tỉnh tức là xoay lật một chủ đề qua nhiều khía cạnh và đặt trong những ánh sáng khác nhau sao cho không một điều gì có ý nghĩa về chủ đề ấy lại bị bỏ qua – tựa như thể ai đó lật một hòn đá lên để xem phía mặt khuất của hòn đá trông thế nào hoặc là xem có gì bị nó đè lên không. *Suy nghĩ chín chắn*, trong thực tế, cũng giống như là sự chăm chú kỹ càng; đặt tâm trí vào một chủ đề tức là hướng sự chú tâm vào đó, căng mình ra cùng với chủ đề ấy. Khi nói về phản tỉnh, chúng ta dùng đến các từ như *cân đo, suy ngẫm, xét nét* một cách tự nhiên – những từ hàm ngụ một sự cân đong tinh tế và chi li nào đó giữa từng vật với nhau. Những lối gọi sát sao khác như *sự xét nét, sự kiểm tra, sự căn nhắc, sự tra xét* – những từ hàm ý về một cái nhìn săm soi và cẩn thận. Một lần nữa, suy nghĩ tức là liên hệ cái này với cái khác một cách rành mạch, như vẫn thường nói là "sánh từng đôi từng cặp với nhau". Phép so sánh loại suy với sự chính xác và minh định của những tập hợp toán học đem lại cho ta những cách diễn đạt như *tính toán, dự tính, giải đáp*; và thậm chí bản thân từ *reason* (lý do) – *ratio* (tỷ lệ). Khi đó sự thận trọng,

cẩn thận, chu đáo, trọn vẹn, chính xác, trật tự và sự sắp đặt có phương pháp là những đặc điểm để chúng ta dựa vào đó chiết tách cái hợp logic ra khỏi điều gì mà xét ở mặt này thì ngẫu nhiên và tùy tiện còn ở mặt kia lại có tính hàn lâm, chính tắc.

Toàn bộ đối tượng của giáo dục trí tuệ là hình thành nên khuynh hướng hợp logic

Không cần bàn cãi về việc nhà giáo dục quan tâm tới cái hợp logic trong nghĩa sống còn và thiết thực của nó, mà có lẽ người ta chỉ tranh luận để cho thấy rằng *mục tiêu trí tuệ* (chứ không phải *mục tiêu đạo đức) của giáo dục hẳn nhiên và chỉ là cái hợp logic hiểu theo nghĩa này; tức là, việc hình thành nên những thói quen suy nghĩ cẩn thận, tỉnh táo và thấu đáo.* cái khó chủ yếu trên chặng đường đi tới việc công nhận nguyên lý này nằm trong quan niệm sai lầm về mối quan hệ giữa các xu hướng tâm lý của một cá nhân và những thành quả hợp logic mà người đó đạt đến.

Sự đối lập ước định giữa cái hợp logic với tâm lý

Nếu như giả định rằng – như vẫn thường xảy ra – những điều này về thực chất chẳng liên quan gì đến nhau, thì việc rèn luyện óc logic không thể tránh khỏi bị xem như là điều gì đó xa lạ và nhiễu sự, một điều gì đó áp đặt từ bên ngoài vào cá nhân, vậy nên thật vô lý khi đồng nhất đối tượng của giáo dục với sự phát triển của năng lực suy luận logic.

Sự đối lập giữa cái tự nhiên và cái hợp logic

Điều khá ngạc nhiên là quan niệm cho rằng tâm lý cá nhân không có mối nối kết nội tại nào với phương pháp và kết quả logic lại được hai trường phái lý thuyết giáo dục đối lập nhau sử dụng. Đối với một trường phái, cái *tự nhiên** đóng vai trò căn bản và chủ yếu; và xu hướng của nó là coi nhẹ việc vun đắp trí tuệ

một cách chuyên biệt. Phương châm của trường phái này là tự do, tự thể hiện, cá tính, mau mắn, chơi đùa, ham thích, khai mở tự nhiên, v.v.. Đối với việc chú trọng đến thái độ và hoạt động cá nhân, phái này tổ chức nội dung môn học hoặc tài liệu học tập gọn nhẹ, và chủ trương *phương pháp* phải thâu gồm nhiều loại biện pháp để kích thích và khơi dậy tiềm năng của các cá nhân, tùy vào mức độ phát triển tự nhiên của chúng.

Sự bỏ qua những khí chất hợp logic bẩm sinh

Trường phái kia đề cao giá trị của cái hợp logic, nhưng quan niệm rằng xu hướng tự nhiên của các cá nhân là chống đối lại, hoặc ít ra cũng bàng quan, với thành quả hợp logic. Trường phái này dựa trên *nội dung môn học* – là nội dung đã được định nghĩa và phân loại. Khi ấy, phương pháp có liên quan đến các biện pháp mà theo đó, những đặc điểm này có thể được thâu nhập vào trong một đầu óc vốn dĩ bất hợp tác và hay chống đối. Do vậy phương châm của trường phái này là kỷ luật, mệnh lệnh, tiết chế, nỗ lực tự giác hoặc tỉnh giác, sự cần thiết của nhiệm vụ, v.v. xét từ quan điểm này, các đối tượng học tập, chứ không phải thái độ và thói quen, mới thể hiện cho nhân tố hợp logic trong giáo dục. Trí óc trở nên hợp logic chỉ bằng việc học cách tuân theo một nội dung bên ngoài.

Sự nhận biết cái hợp logic qua nội dung môn học, xét một cách riêng biệt

Để tạo ra sự tuân thủ này, việc học trước hết phải được phân tích (thông qua sách giáo khoa hay qua người thầy) thành từng phần tử hợp với logic của nó; tiếp đến mỗi một phần tử này sẽ được sắp đặt thành chuỗi hoặc thành từng lớp theo các công thức hợp logic hoặc theo những nguyên lý chung. Tiếp theo, học trò học từng khái niệm một, khái niệm này tiếp theo khái niệm kia để

xây nên hệ thống logic, và cứ thế trò ấy thấm dần tính logic từ bên ngoài vào bản thân.

Minh họa qua môn Địa lý

Sự diễn tả này sẽ trở nên rõ nghĩa khi đưa ra ví dụ minh họa. Chẳng hạn như môn Địa lý. Việc trước tiên là đưa ra định nghĩa cho môn này, tách nó ra khỏi các môn khác. Sau đó, các loại thuật ngữ trừu tượng mà dựa vào đó, sự phát triển khoa học của môn Địa lý được phát biểu và định nghĩa cho từng đơn vị một – như cực trái đất, đường xích, đường xuyên tâm, đới miền – từ những đơn vị đơn giản cho đến những yếu tố phức tạp hơn do chúng tạo nên; tiếp đến những phần tử cụ thể hơn được đưa vào từng nhóm tương đồng: châu lục, hải đảo, bờ biển, mũi đất, cù lao, bán đảo, đại dương, hồ, vịnh kín, vịnh mở v.v.. Trong khi thu nạp vật liệu này, tâm trí được cho là không những chỉ lấy vào những thông tin quan trọng mà thông qua việc thể nhập vào những định nghĩa logic đã được tạo sẵn, những khái quát và phân loại, dần đạt được những thói quen hợp logic.

Qua môn Hình họa

Phương pháp kiểu này đã được áp dụng cho mọi môn học được giảng dạy trong nhà trường – Đọc, Viết, Âm nhạc, Vật lý, Ngữ pháp, Số học. Ví dụ như môn Họa được dạy dựa vào lý thuyết cho rằng mọi thể hiện hình họa chẳng qua là vấn đề kết hợp các đường thẳng và đường cong. Quy trình đơn giản nhất là để học sinh ban đầu tập vẽ đường thẳng theo các hướng khác nhau (kẻ ngang, sổ thẳng và xiên chéo các góc độ) rồi tiếp đến vẽ các nét uốn căn bản; và cuối cùng, kết hợp đường thẳng và nét cong lại với nhau theo các tổ hợp trật tự khác nhau nhằm tạo nên các bức hình thật sự. Điều này có vẻ như đem lại một phương

pháp lý tưởng “hợp logic”, bắt đầu từ sự phân tích thành các phần tử, rồi triển khai các tổ hợp ngày càng phức tạp hơn theo trình tự đều đặn, mỗi phần tử khi sử dụng đều được định nghĩa, và vì thế mà được hiểu rõ.

Phương pháp chính tắc

Ngay cả khi phương pháp này không được tuân thủ trong dạng thức cực đoan của nó, hầu như không có trường học nào (nhất là ở bậc tiểu học các năm giữa và cuối) thoát khỏi sự quan tâm quá đáng đến những hình thức được cho là đã được người học trò vận dụng đến mỗi khi trò ấy đạt được kết quả một cách hợp logic. Người ta cứ cho rằng ắt phải có những bước nhất định sắp đặt theo một trình tự nào đó, qua đó diễn tả xuất sắc một hiểu biết về môn học, và học trò buộc phải “phân giải” quy trình của trò ấy ra thành từng bước như vậy, tức là phải học một công thức phát biểu sáo mòn nào đấy. Trong khi phương pháp này thường phát huy trong môn Ngữ pháp và số học, nó tràn sang cả môn Lịch sử và Văn học, rồi vin vào cớ luyện trí để quy giản thành “những phác họa”, những sơ đồ hay ý đồ phân hóa và chia nhỏ. Để ghi nhớ cái bản sao chép chắp vá phỏng theo óc logic của người lớn này, đứa trẻ hầu như bị đẩy tới chỗ phải vô hiệu hóa chính sự vận động logic sống còn và tinh tế bên trong bản thân nó, Việc người thầy vận dụng quan niệm sai lầm này về phương pháp logic hẳn đã góp phần chủ yếu gây tai tiếng cho khoa sư phạm; vì rằng đối với nhiều người “khoa sư phạm” có nghĩa chính xác là một tập hợp các biện pháp dè dặt và cơ giới đem một ý đồ định sẵn từ bên ngoài nào đó điền vào chỗ dành cho sự vận động tinh thần cá nhân riêng biệt.

Phản ứng lại việc thiếu hình thức và phương pháp

Một phản ứng ắt phải xảy ra từ những kết quả kém cỏi tích tụ lại do những phương pháp tự coi là "hợp logic" này. Thiếu ham mê học tập, những thói quen cẩu thả và do dự, sự phản kháng ra mặt đối với việc sử dụng trí tuệ, sự phụ thuộc vào việc ghi nhớ và những lề lối sáo mòn máy móc chỉ với đôi chút hiểu biết mà học trò có được về tình trạng của mình, {tất cả những cái đó} cho thấy lý thuyết của những định nghĩa, sự phân chia, phân cấp và hệ thống trong thực hành không đem lại tác dụng như đã vạch ra. Khuynh hướng kéo theo – như trong mọi phản ứng – là đi về phía đối cực. Cái "hợp logic" được coi như là hoàn toàn phi tự nhiên và gây nhiễu; cả thầy lẫn trò đều phải quay lưng làm ngơ, và cùng hướng đến việc thể hiện những năng khiếu và gu thẩm mỹ vốn có. Sự chú trọng đến những xu hướng và khả năng tự nhiên, coi đó như là điểm bắt đầu khả dĩ duy nhất cho sự phát triển là điều thực sự lành mạnh. Song phản ứng đó là sai, và do đó chệch hướng, trong cái mà nó bỏ qua và từ khước: ấy là sự hiện diện của các nhân tố trí tuệ đích thực bên trong những năng lực và ham mê sẵn có.

Logic của nội dung chủ đề là thứ logic của người trưởng thành hay của suy nghĩ đã trui rèn

Điều gì thông thường gọi là hợp logic (tức là, cái hợp logic nhìn từ góc độ nội dung chủ đề) thực sự thể hiện cho logic của trí óc trưởng thành đã qua rèn giũa, Khả năng phân chia một chủ đề, định nghĩa các phần tử của nó, rồi tập hợp chúng thành các thứ hạng theo những nguyên lý phổ biến biểu thị cho năng lực logic ở mức tốt nhất có thể đạt đến *sau khi* rèn luyện chu đáo. Tâm trí nào vốn quen thể hiện kỹ năng phân chia, định nghĩa, khái quát hóa và tóm lược theo hệ thống thì không cần phải rèn giũa

phương pháp logic nữa. Nhưng quả thực vô lý khi cho rằng một trí nghĩ cần phải được rèn luyện vì không thể thực hiện nổi những thao tác này, lại có thể khởi đi được từ chỗ mà tại đó trí nghĩ thành thục dừng nghỉ. *Cái hợp logic xét trên quan điểm của nội dung chủ đề thể hiện điểm đích, giai kỳ cuối của việc rèn luyện, chứ không phải là điểm xuất phát.*

Trí óc chưa trưởng thành có logic riêng

Sự thực, tâm trí tại mỗi giai đoạn phát triển có logic riêng của nó. Sai lầm của ý niệm là cho rằng bằng cách hiệu triệu những xu hướng tự phát và nhân bội các vật liệu, đồng thời bỏ qua việc trí tò mò, suy luận và thí nghiệm và thử nghiệm đã đóng vai trò lớn đến nhường nào trong sự sống của người học trò là chúng ta hoàn toàn có thể xí xóa những lập luận logic. Do đó nó coi nhẹ nhân tố *có tính trí tuệ* trong việc chơi đùa và hoạt động tự phát của các cá nhân – nhân tố chỉ riêng nó thôi đã có tính giáo dục đích thực. Bất cứ người thầy nào sẵn lòng đón nhận các kiểu suy nghĩ vốn dĩ vận động trong kinh nghiệm của một đứa trẻ bình thường sẽ dễ dàng tránh được việc đồng nhất cái hợp logic với một sự sắp định sẵn trong nội dung môn học, cũng như tránh được ý niệm cho rằng cách duy nhất để vượt thoát khỏi sai lầm này là không để tâm đến những cân nhắc hợp logic nữa. Người thầy như vậy sẽ không gặp khó khăn gì trong việc thấy được vấn đề thực sự của giáo dục trí óc là sự chuyển hóa các năng lực có tính tự nhiên thành các năng lực chuyên môn và đã được thử nghiệm: sự chuyển hóa trí tò mò ít nhiều bột phát cũng như sự gợi ý rời rạc thành những thái độ tỉnh táo, thận trọng và tra xét thấu đáo. Người thầy ấy sẽ thấy rằng giữa cái *tâm lý* và cái *hợp logic*, thay vì đối nghịch nhau

(hoặc thậm chí độc lập với nhau), được nối kết *như những giai đoạn khởi đầu và tiếp theo trong một quá trình liên tục của sự sinh trưởng bình thường.* Những hoạt động tâm lý hoặc tự nhiên, ngay cả khi không được tỉnh táo kiểm soát qua những cân nhắc hợp logic, có chức phận và có tính nhất quán trí tuệ riêng của chúng; còn kỹ năng suy nghĩ hữu ý và có chủ đích, khi đạt được rồi, sẽ lập thành bản tính theo thói quen hoặc bản tính thứ cấp. Cái nói đến ở vế trước thì vốn dĩ đã hợp logic ngay trong ý nghĩ; cái nói đến trong vế sau, qua việc thể hiện một tính khí và thái độ cố hữu, khi đó mang *tính tâm lý* (mang tính cá biệt) giống như bất cứ một sự thôi thúc bột phát hay thất thường nào.

§2. *Kỷ luật và Tự do*

Ý niệm đúng và sai về kỷ luật

Kỳ thực, kỷ luật tâm trí là một kết quả hơn là một nguyên nhân. Bất kỳ tâm trí nào cũng đều khép mình trong kỷ luật của một chủ đề mà trong đó, nó đã đạt đến sự chủ động và kiểm soát trí tuệ độc lập. Kỷ luật thể hiện cho khả năng thiên phú bẩm sinh nguyên sơ, thông qua sự rèn tập tuần tự, được chuyển thành khả năng hữu ích. Chừng nào một trí óc còn có kỷ luật thì nó còn giữ được sự kiểm soát của phương pháp trong một chủ đề nhất định sao cho tâm trí có thể tự xoay xở một cách độc lập mà không cần tới sự giám hộ bên ngoài nào cả. Mục tiêu của giáo dục đúng ra là phát triển sự thông minh theo cung cách hiệu quả và độc lập này – một *tâm trí có kỷ luật*. Kỷ luật nghĩa là tích cực và có tính xây dựng.

Kỷ luật

Tuy nhiên, kỷ luật hay bị xem như cái gì đó tiêu cực – như thể

như là sự rèn tập

là việc gây cưỡng ép khó chịu lên trí óc buộc nó phải ra khỏi những kênh vốn dĩ thiết thân để bước sang những kênh miễn cưỡng, một quá trình khổ ải vào chính lúc đó nhưng cần thiết như là một sự chuẩn bị cho tương lai phía trước. Kỷ luật do vậy thường bị đánh đồng với việc rèn tập; và việc rèn tập được quan niệm qua phép so sánh cơ học với việc tống một chất lạ vào trong một vật liệu kháng cự bằng những cú giáng tới tấp; hoặc được hình dung qua phép so sánh của sự lặp đi lặp lại có tính cơ học mà theo đó, những tân binh được rèn tập tác phong nhà binh và những thói quen vốn dĩ hoàn toàn xa lạ với những chủ thể của chúng, ở ví dụ sau, việc rèn luyện, dù có gọi là kỷ luật hay không, không phải là kỷ luật tinh thần. Mục đích và kết quả của nó không phải là *những thói quen suy nghĩ*, mà là những *mô thức hành động bề ngoài* có cùng một dạng. Vì không tự vấn được kỷ luật có nghĩa thế nào, không ít người làm thầy bị lạc lối, tự cho mình đang thi triển một sức mạnh và hiệu suất trí năng bằng những phương pháp mà thực ra gây bó buộc và làm xơ cứng hoạt động trí tuệ, có chiều hướng tạo ra lề lối sáo mòn cơ giới, hoặc tính thụ động và quỵ lụy tinh thần.

như là năng lực độc lập hoặc tự do

Khi kỷ luật được quan niệm bằng những thuật ngữ trí tuệ (như năng lực tấn công tinh thần hữu hiệu đã tập nhiễm), nó đồng nhất với tự do trong nghĩa chân thực của từ này. Vì tự do trí óc có nghĩa là sức mạnh tinh thần có khả năng vận động độc lập, được giải phóng khỏi những sợi dây điều khiển của những người khác, không chỉ là sự tự do vận động bên ngoài mà không bị cản trở. Khi sự tự phát và tự nhiên được đồng nhất với việc giải phóng ít

nhiều có tính ngẫu nhiên những thôi thúc nhất thời, xu hướng của người dạy là cung cấp một loạt các kích thích mong duy trì hoạt động tự phát. Mọi kiểu vật liệu, dụng cụ và phương thức hoạt động gây hứng thú được đưa ra không nhằm suy yếu đi việc tự do bộc lộ bản thân. Phương pháp này bỏ qua một số điều kiện căn bản của việc đạt được sự tự do đích thực.

Một trở ngại nhất định là cái cần thiết để suy nghĩ

(*a*) Sự giải phóng hoặc biểu lộ đột ngột trực tiếp một xu hướng thôi thúc là tử huyệt của hành động suy nghĩ. Chỉ khi nào sự thôi thúc này trong chừng mực nhất định được kiểm xét và phản ánh trở lại chính nó thì sự phản tư mới tiếp diễn, sự thực, quả là sai lầm tệ hại khi cho rằng những bài tập bắt buộc phải được áp đặt từ bên ngoài để tạo ra yếu tố gây động não và khó khăn vốn dĩ là chỉ báo cho suy nghĩ vận hành. Mọi hoạt động sống còn ở bất cứ chiều kích nào ắt đều vấp phải những trở ngại trong quá trình nỗ lực hiện thực hóa bản thân – chính điều này khiến cho việc tìm kiếm những vấn đề bề ngoài và phi tự nhiên hóa ra trở nên hời hợt. Tuy vậy, được sự o bế từ phía người dạy, những cái khó tự thể hiện ra trong sự phát triển một kinh nghiệm không bị giảm đi vì chúng là những kích thích tự nhiên đối với sự tra xét phản tư. Tự do không cốt ở việc duy trì hoạt động bề ngoài không bị làm cản trở và đứt quãng, mà là điều gì đó được đạt tới, bằng sự phản ánh riêng tư, thông qua việc chiếm lĩnh một cách thức vượt thoát khỏi những khó khăn gây trở ngại cho một sự lan tỏa trực tiếp và một thành công tức thời.

Các nhân tố trí tuệ thì tự

(*b*) Phương pháp theo đó nhấn mạnh đến cái tâm lý và cái tự nhiên, nhưng chưa thấy ra được cái tạo nên phần quan trọng trong

nhiên

các xu hướng tự nhiên tại mỗi thời kỳ sinh trưởng qua óc tò mò, sự suy luận và mong muốn thử nghiệm, thì không thể bảo đảm cho một *sự phát triển tự nhiên*. Trong sự phát triển tự nhiên, mỗi giai đoạn liên tiếp của hoạt động sắp sẵn một cách vô chủ đích, nhưng thấu đáo, các điều kiện để làm phát lộ giai đoạn sau – giống như vòng đời sinh trưởng của một cái cây. Không có căn cứ nào để giả định rằng "hành động suy nghĩ" là một xu hướng tự nhiên riêng rẽ và đặc biệt nhất định sẽ bừng nở khi đến mùa chỉ đơn giản vì cảm nhận và các thao tác vận động đã tự bộc lộ ra từ trước; hoặc bởi lẽ sự quan sát, ký ức, trí tưởng tượng và thao tác chân tay trước đó đã tự vận động. Chỉ khi nào hành động suy nghĩ luôn được vận dụng đến trong khi sử dụng các giác quan và cơ bắp nhằm hướng dẫn và áp dụng các quan sát và chuyển động, thì khi đó chúng mới dọn đường cho những kiểu suy nghĩ cao hơn đi theo sau.

Hiện tại, nhìn chung người ta vẫn còn coi tuổi thơ hầu như hoàn toàn không suy tưởng chút nào – đó là thời kỳ chỉ thuần túy cảm biết, vận động, và phát triển trí nhớ, để rồi tuổi vị thành niên đột ngột mang đến sự thể hiện trí nghĩ và óc lập luận.

Cội nguồn suy nghĩ xuất hiện đồng thời với nguồn gốc của bất kỳ hoạt động tinh thần nào

Tuy nhiên, tuổi vị thành niên không đồng nghĩa với sự thần kỳ. Không còn nghi ngờ gì, tuổi thanh niên sẽ đem theo nó một chân trời rộng mở đến cho tuổi thơ, sự bén nhạy trước những vấn đề và mối quan tâm rộng lớn hơn, một điểm nhìn bao quát và phóng khoáng hơn đối với tự nhiên cũng như đời sống xã hội. Sự phát triển này đem đến một cơ hội để suy tư theo cung cách trừu tượng và toàn diện hơn so với những gì đã đạt đến khi trước.

của con người

Nhưng hành động suy nghĩ, bản thân nó, vẫn vậy: ấy là việc theo dõi và thử nghiệm các kết luận gợi ra từ sự việc và sự kiện của cuộc sống. Hành động suy nghĩ manh nha từ khi đứa trẻ đánh mất quả bóng mà nó đang đùa nghịch bắt đầu nhận ra cái khả năng về điều gì đó không còn tồn tại nữa – rồi sự khôi phục lại điều đó; và nó bắt đầu đoán nhận các bước để hiện thực hóa khả năng này, đồng thời thông qua thử nghiệm, nó dùng các ý tưởng hướng dẫn cho các hành vi của mình và do vậy cũng thử nghiệm luôn các ý tưởng đó. Chỉ qua việc tận dụng tối đa nhân tố-trí nghĩ, vốn đã vận hành từ trong kinh nghiệm tuổi thơ, người ta mới có cơ hội hay sự đảm bảo nào đó cho sự trỗi dậy của năng lực suy tư cao cấp ở độ tuổi thiếu niên, hoặc bất kỳ giai đoạn nào về sau.

Sự sa ngã vào những thói xấu

(*c*) Trong mọi trường hợp đều có khả năng hình thành *những thói quen tích cực*: nếu không phải những thói quen soi xét các sự vật, thì là những thói xem xét hấp tấp, bất cẩn và đại khái, cưỡi ngựa xem hoa; nếu không phải những thói quen chăm chú dõi theo các gợi ý nảy ra, thì cũng là thói được chăng hay chớ, đoán già đoán non; nếu không phải thói quen kìm nén sự đánh giá tới khi nào các suy luận được thử nghiệm thông qua đối chiếu bằng chứng, thì cũng là thói cả tin, dao động cùng sự ngờ vực thiếu nghiêm túc, mà trong cả hai khả năng tin tưởng lẫn không tin tưởng, đều vin vào những cảnh huống ngẫu nhiên, cảm tính và thất thường. Cách duy nhất để rèn được nết cẩn thận, chu đáo, và liền mạch (những nết tính, như chúng ta đã thấy, là những yếu tố tạo nên cái "hợp logic") là thông qua việc vận dụng những nết tính này ngay từ ban đầu, và bằng cách lưu tâm đến những điều

kiện đòi hỏi phải vận dụng đến những nết ấy.

Tự do đích thực mang tính trí tuệ chứ không mang tính bề nổi

Một cách ngắn gọn, tự do đích thực mang tính trí tuệ; nó dựa trên *năng lực suy nghĩ* đã được rèn giũa, dựa vào khả năng “lật lại mọi sự việc”, nhìn vào các vấn đề một cách có chủ tâm, đánh giá xem liệu đã nắm đủ số lượng và loại bằng chứng cần thiết để ra quyết định chưa, và nếu chưa thì chỉ ra cách tìm và tìm ở đâu ra các bằng chứng như thế. Nếu những hành động của một người không được hướng dẫn bởi các kết luận đã suy xét kỹ càng, thì rồi chúng cũng được dẫn dắt bởi sự thôi thúc thiếu cân nhắc, bởi cảm nhận bên trọng bên khinh, bởi ý thích thất thường hoặc do tình thế thúc bách. Tạo ra hoạt động bề nổi không suy xét và không bị cản trở chính là dung dưỡng sự lệ thuộc vì nó phó mặc kẻ ấy cho sự sai khiến của dục vọng, cảm giác và tình thế.

PHẦN HAI: SUY LUẬN LOGIC

Chương VI

Phân tích một hành vi suy nghĩ hoàn chỉnh

Đối tượng của Phần Hai

SAU hồi suy xét ngắn gọn trong chương I về bản chất của suy nghĩ phản thân, chúng ta trở lại, trong Chương II, về sự cần thiết phải rèn luyện suy nghĩ. Sau đó ta tiếp tục với những tiềm năng, những cái khó, và mục tiêu của việc rèn luyện đó. Mục đích của việc bàn luận này là nêu ra cho người học những vấn đề tổng quát của việc rèn luyện suy nghĩ. Ý nghĩa của Phần Hai này, mà giờ đây chúng ta đang bước vào, là đưa ra một tuyên ngôn đầy đủ hơn về bản chất cũng như sự tăng trưởng lành mạnh của trí năng, chuẩn bị sẵn cho việc suy xét ở Phần kết những vấn đề đặc thù nảy sinh liên quan tới việc đào luyện suy nghĩ.

Trong chương này chúng ta sẽ tiến hành phân tích quá trình suy nghĩ thành từng bước hoặc từng cấu phần cơ bản, dựa vào việc diễn giải một số trường hợp hết sức đơn giản, nhưng chân thực, của kinh nghiệm phản tỉnh*.

Một tình huống đơn giản cho sự cân

1. "Bữa nọ khi đang dạo trên Phố 16 ở khu trung tâm thành phố, mắt tôi bắt gặp chiếc đồng hồ. Khi đó là 12 giờ 20 phút. Tôi sực nhớ có cuộc hẹn lúc 1 giờ đằng Phố 124. Tôi nhẩm ra phải

nhắc thực hành

mất 1 tiếng đi xe hơi mới xuống đến đây, bây giờ nếu quay trở lại theo đường cũ sẽ muộn mất 20 phút. Nếu đi tàu điện ngầm tôi có thể rút ngắn 20 phút. Liệu có ga nào gần? Nếu không tôi phải mất hơn 20 phút để tìm ra một cái ga. Rồi tôi lại nghĩ đến tàu ray trên cao, mà vừa nãy trông thấy cách chỗ tôi hai khu nhà. Nhưng ga tàu ray ở chỗ nào? Nếu nó nằm đâu đó cách chỗ phố tôi đứng vài ngã tư nữa thì càng mất thêm thời gian hơn là rút bớt. Ý nghĩ mách tôi rằng tàu điện ngầm đi nhanh hơn tàu ray trên cao; hơn nữa, tôi nhớ là tàu điện ngầm chạy sát khúc phố 124 chỗ tôi cần đến hơn so với tàu ray trên cao, nên sẽ càng tiết kiệm được thời gian để dành vào đoạn cuối hành trình. Sau cùng tôi chọn tàu điện ngầm, và tới đích vừa vặn trước lúc đồng hồ điểm 1 giờ."

Một tình huống phản tỉnh đơn giản về một quan sát

2. "Hơi chếch ngang từ boong trên của chiếc phà hằng ngày đưa tôi qua sông, vươn ra cây sào dài màu trắng, mũi sào gắn một quả cầu mạ vàng. Ban đầu tôi nghĩ đấy là một cái cột cờ; màu sắc, hình dáng và quả cầu vàng ở đỉnh đều khớp với ý nghĩ này, và những lý do này có vẻ hướng tôi tin vào điều ấy. Nhưng ngay sau đó các rắc rối lộ ra. Cây sào gần như đâm ngang, một tư thế không bình thường cho một cái cột cờ. Thêm vào đó không thấy có bánh xe, vòng xuyến hay dây treo cờ gì cả; sau rốt, ở chỗ khác trên chiếc phà có hai cái cột dựng đứng mà thỉnh thoảng người ta vẫn treo cờ rồi. Rất có thể cây sào giương ra chỗ này không phải là dành cho việc treo cờ.

Rồi tôi cố tưởng tượng ra các mục đích khả dĩ gán cho cây sào, và cân nhắc xem trong số đó cái nào phù hợp hơn cả: (*a*) Nó có thể là một vật trang trí. Nhưng vì lẽ mọi chiếc phà khác, và cả

những chiếc tàu lai dắt, cũng gắn cái sào kiểu đó đằng mui tàu, nên giả thuyết này bị gạt bỏ. (*b*) có thể đó là đoạn cuối cửa một cây cột thu phát sóng chăng. Nhưng nghĩ đi nghĩ lại như vừa rồi thì dự đoán này tỏ ra bất khả. Thêm nữa, vị trí hợp lý hơn cả cho cột thu phát sóng kiểu ấy phải là chỗ cao nhất của chiếc phà, tức trên nóc buồng lái. (*c*) Mục đích của cây sào là để chỉ ra hướng chuyển động của chiếc phà.

Củng cố cho kết luận này, tôi phát hiện ra rằng cây sào nằm thấp hơn buồng lái, do đó người cầm lái có thể dễ dàng quan sát thấy. Hơn nữa, phần ngọn sào đủ cao hơn phần gốc, vì thế, nhìn từ vị trí hoa tiêu, cây sào trông có vẻ vươn xa hơn về phía trước mui phà. Thêm nữa, vị trí hoa tiêu ở xích gần về đằng mui phà, người cầm lái hẳn sẽ cần một vật kiểu đó chỉ ra hướng đi của chiếc phà. Các tàu lai dắt hẳn cũng cần những cây sào như thế cho cùng mục đích. Giả thuyết này khả dĩ hơn nhiều so với hai ý nghĩ trước nên tôi chấp nhận. Tôi xác quyết cho kết luận rằng cái sào gắn đằng mui phà dùng để chỉ cho hoa tiêu biết hướng chuyển động của chiếc phà, giúp anh ta bẻ lái được chính xác.”

Một tình huống đơn giản về phản tỉnh liên quan đến thí nghiệm

3. “Khi rửa cốc vại trong nước xà phòng rồi đặt úp trên khay, bong bóng xuất hiện ngoài rìa miệng cốc rồi chui vào bên trong cốc. Tại sao? Việc bong bóng xuất hiện bên ngoài miệng cốc cho thấy có không khí, mà theo tôi ghi nhận, phải thoát ra từ phía trong cốc. Tôi thấy nước xà phòng trên khay ngăn không khí bên trong cốc thoát ra, chỉ còn khả năng bị các bong bóng khí giữ lại. Nhưng tại sao không khí lại thoát ra khỏi cái cốc? Không có vật chất nào đi vào để đẩy khí ra ngoài. Như vậy chắc hẳn là khí đã

giãn nở. Khí giãn nở do nhiệt độ tăng hoặc do áp suất giảm, hoặc cả hai. Liệu không khí có bị làm nóng lên sau khi vớt cốc ra khỏi nước xà phòng? Rõ ràng không phải do không khí lẫn trong nước xà phòng. Nếu nguyên nhân do khí nóng, khí lạnh nhất định đã lọt vào cốc khi ta chuyển cái cốc từ nước xà phòng sang khay. Tôi làm thử để thấy sự hoán chuyển này có thực hay không bằng cách vớt thêm ra vài chiếc cốc nữa trong khi với một vài chiếc khác tôi còn lắc qua lắc lại để chắc chắn lùa được khí lạnh vào trong. Một vài chiếc cốc tôi vẫn giữ nguyên tư thế úp để khí lạnh không lọt vào được. Bong bóng xuất hiện bên ngoài miệng tất cả những chiếc cốc vớt ra theo cách đầu và không xuất hiện trên những chiếc vớt theo cách sau. Như vậy có thể suy đoán của tôi là đúng. Không khí phía ngoài chắc hẳn đã nở ra do nhiệt độ cốc, điều này lý giải sự xuất hiện của những bong bóng phía ngoài miệng cốc.

Nhưng tại sao bọt khí sau đó lại di chuyển vào phía trong cốc? Lạnh thì co lại. Những cái cốc nguội dần và khí bên trong cũng vậy. Mất sức căng bề mặt, các bong bóng vì thế xuất hiện bên trong cốc. Để cho chắc chắn, tôi kiểm tra bằng cách đặt một cái tách đựng nước đá lên trên cốc khi mà bong bóng xà phòng vẫn đang hình thành bên ngoài cốc. Các bong bóng nhanh chóng đi ngược vào trong."

Ba tình huống này lập thành một chuỗi

Ba ví dụ trên được chủ ý chọn ra để tạo thành một chuỗi tình huống dụ cho suy nghĩ phản thân, đi từ mức độ sơ đẳng tới phức tạp dần. Tình huống đầu tiên cho thấy loại suy nghĩ ai cũng gặp phải trong cuộc sống, trong đó các dữ kiện cũng như cách xử lý chúng đều không đưa ta vượt ra ngoài khuôn khổ kinh nghiệm

thường ngày. Tình huống sau cùng trình bày trong đó cả vấn đề lẫn phương cách giải đáp đều không thể xảy ra trừ phi với những ai đã ít nhiều được dạy về khoa học. Tình huống thứ hai tạo ra một sự chuyển tiếp tự nhiên; những vật liệu trong tình huống đó đều có sẵn trong phạm vi kinh nghiệm sống thường nhật và không có gì là chuyên sâu; nhưng vấn đề, thay vì có liên quan trực tiếp đến công việc của người kia, nó lại nảy sinh gián tiếp từ hoạt động của anh ta, và theo đó đòi hỏi một sự chú tâm có phần thiên về lý thuyết và vô vị lợi. Chúng ta sẽ đề cập đến, trong chương sau, sự tiến triển của suy nghĩ trừu tượng khởi phát từ sự chú tâm theo cách tương đối thiết thực và trực tiếp; còn tại đây chúng ta chỉ quan tâm tới những thành tố có chung trong cả mấy cấp độ suy nghĩ đó.

Năm bước tách biệt trong phản tỉnh

Qua khảo sát, mỗi ví dụ đều cho thấy rõ, dù ít dù nhiều, năm bước tách biệt theo logic: (*i*) một cái khó được thâu nhận; (*ii*) phạm vi và định nghĩa của nó; (*iii*) đề xuất cho một giải pháp khả dĩ; (*iv*) sự triển khai bằng cách lập luận cho những căn cứ của đề xuất (*v*) tiếp tục quan sát và thực nghiệm để đi đến chấp nhận hoặc bác bỏ đề xuất; tức là, một kết luận để tin theo hay không tin theo.

1.'Cái khó' nảy sinh

(a) Khi thiếu sự ăn khớp giữa phương tiện và mục đích

1. Bước đầu tiên và bước hai thường gắn liền với nhau làm một. Cái khó có thể cảm nhận được với một mức độ rõ ràng đủ để khiến trí óc suy ngay ra một giải pháp khả dĩ cho tình thế ấy, hoặc một sự bất an cùng cú sốc có thể ập đến trước, để rồi

đưa tới hẳn một nỗ lực nhằm khám phá ra đâu là vấn đề. Dù cho hai bước này có tách biệt hay hòa lẫn vào nhau, thì vẫn còn đó nhân tố được nhấn mạnh trong miêu tả ban đầu của chúng tôi về phản tỉnh – đó gọi là tình trạng băn khoăn hay là vấn đề nan giải, ở tình huống đầu tiên trong ba trường hợp đã dẫn ra, cái khó lẩn vào trong xung đột giữa một bên là những điều kiện trong tầm tay và một bên là kết quả mong đợi và muốn có, giữa một bên là cứu cánh và bên kia là phương tiện để đạt được cứu cánh ấy. Mục đích của việc giữ sự chú tâm trong một lúc nào đó, và giờ phút hiện hữu diễn tiến tại một vị trí nhất định, là không đồng nhất. Đối tượng của hành động suy nghĩ là làm sao đưa ra được sự hợp nhất hai cái đó lại. Các điều kiện đã có thì không thể tự chúng thay đổi được; thời gian không thể trôi ngược cũng như khoảng cách giữa Phố 16 và Phố 124 không tự thu ngắn lại. Vấn đề là *việc khám phá ra những điều kiện ràng buộc mà khi được đặt xen giữa mục tiêu ở đằng xa với những phương tiện đã biết, những điều kiện này sẽ làm chúng hài hòa với nhau.*

(b) khi xác định đặc tính của một đối tượng

Trong tình huống thứ hai, cái khó được thâu nhận là sự không tương thích giữa một bên là niềm tin được suy đoán và (tạm thời) chấp nhận rằng cây sào là một cột cờ, với một bên là các sự kiện khác. Giả sử ta coi các thuộc tính gợi ý cho suy đoán cây sào thành ra *cái cột cờ* là những chữ cái *a, b, c*; các thuộc tính chống lại suy đoán này là những chữ cái *p, q, r*. Dĩ nhiên các thuộc tính tự bản thân chúng chẳng có gì mâu thuẫn nhau; nhưng khi đưa dẫn trí nghĩ tới những kết luận khác nhau và không phù hợp, chúng thành ra xung đột – vấn đề từ đó mà ra. Tại đây đối tượng

là việc phát hiện ra một đối tượng nào đó (*O*), mà *a, b, c* và *p, q, r* đều có thể cùng lúc là thuộc tính – ví dụ như trong tình huống đầu tiên, đó là việc phát kiến một tiến trình hành động mà theo đó, nó tập hợp các điều kiện sẵn có lại và cùng với kết quả tạo nên một cái toàn thể duy nhất. Phương cách của giải pháp cũng hệt như thế: việc phát hiện ra các thuộc tính trung gian (vị trí của buồng lái, của cây sào, sự cần thiết phải có một chỉ dẫn cho phương hướng của con thuyền), tượng trưng bởi các chữ *d, g, l, o,* khi mà gắn kết lại với nhau theo cách khác đi thì chúng lại hóa thành các đặc điểm không tương thích nhau.

(c) khi giải thích một sự kiện không mong đợi

Trong ví dụ thứ ba, một người quan sát đã quen với ý tưởng về những quy luật tự nhiên hay những sự nhất quán phát hiện thấy cái gì đó không bình thường hoặc cá biệt trong chuyển động của những bọt nước xà phòng, vấn đề đặt ra là quy giản những cái bất thường thấy rõ đó vào trong những sự việc thuộc về các quy luật đã được thừa nhận, ở đây phương cách giải quyết cũng là làm sao tìm kiếm những điều kiện trung gian theo đó kết nối, bằng những liên kết quen thuộc, những chuyển động có vẻ khác thường của bọt xà phòng với những điều kiện theo sau các quá trình được xem như có hiệu lực.

2. Định nghĩa về cái khó

2. Như đã đề cập, hai bước đầu tiên, cảm nhận về một tình trạng bất nhất, hay là cái khó, cùng những động tác quan sát hầu xác định đặc tính của cái khó, có thể, trong trường hợp nhất định, nhập vào làm một. Trong những trường hợp hoàn toàn mới lạ hoặc gây bối rối bất thường, cái khó, tuy vậy, ban đầu có vẻ xuất hiện như một chấn động, một sự xáo trộn cảm xúc hay ít nhiều

cảm giác mơ hồ về một điều đường đột, hay điều gì mắc mớ, xa lạ, kỳ cục, hoặc chẳng ăn nhập vào đâu. Trong những ví dụ ấy, có những quan sát cần thiết, được chủ ý tính toán để làm sáng tỏ điều gì gây trở ngại, hoặc làm rõ đặc tính của vấn đề. Trong phạm vi rộng lớn hơn, sự tồn tại hay không tồn tại bước này tạo ra sự khác biệt giữa chính suy tư, hay là sự suy tư phê phán không sơ suất với suy nghĩ không kiểm soát, ở chỗ nào còn chưa có đủ sự chịu đựng hòng định vị được cái khó, thì những gợi ý cho giải pháp hẳn sẽ ít nhiều vu vơ. Tưởng tượng một bác sĩ được mời đến khám cho một bệnh nhân. Bệnh nhân nói với bác sĩ điều gì đó sai; bằng con mắt nghề nghiệp, chỉ cần nhìn qua, vị bác sĩ đã bắt được những dấu hiệu căn bệnh nào đó. Nhưng chừng nào anh ta cho phép tâm trí mình suy đoán tới căn bệnh đặc biệt này mà bỏ qua soi xét kỹ càng, đưa nó thành ra ngay một kết luận rõ ràng, thì những cân nhắc có cơ sở khoa học của anh ta sẽ bị cắt cụt chừng đó. Một phần chủ yếu trong tay nghề của vị y sĩ, với tư cách một bác sĩ thạo nghề, là ngăn chặn những suy đoán nảy ra ban đầu; thậm chí, thực sự, trì hoãn đưa ra một gợi ý quá ư rõ ràng cho đến khi nào mà điều gây âu lo – bản chất của vấn đề -đã được khám phá hoàn toàn. Trong trường hợp của thầy thuốc quá trình này gọi là chẩn đoán, nhưng việc tìm tòi tương tự thế cũng là đòi hỏi cần phải có trong mọi tình huống mới lạ và phức tạp để tránh hấp tấp lao vào một kết luận, cốt lõi của suy nghĩ phê phán là một phán quyết có điều kiện; và cốt lõi của việc trì hoãn có điều kiện này là sự truy xét nhằm xác định bản chất của vấn đề trước khi tiến đến những nỗ lực thực thi giải pháp. Điều này, hơn tất cả những thứ khác, chuyển hóa những suy đoán thuần túy thành suy đoán có

kiểm nghiệm, đưa ra những kết luận dựa trên bằng chứng.

3. Nảy sinh gợi ý cho một sự giải thích hoặc giải pháp khả dĩ

3. Nhân tố thứ ba là sự gợi ý. Tình huống trong đó sự bối rối xuất hiện làm phát sinh cái chưa được cảm giác thâu nhận: vị trí hiện tại, ý nghĩ về tàu điện ngầm hoặc tàu ray trên cao; cây sào trước mắt; ý tưởng về cái cột treo cờ, một vật trang trí, một dụng cụ thu phát sóng vô tuyến; các bong bóng xà phòng, quy luật vật thể giãn nở khi nóng và co lại khi lạnh. (*a*) sự gợi ý chính là trung tâm của suy luận; nó liên quan tới việc đi từ cái hiện hữu đến cái vắng mặt. Do đó, nó ít nhiều có tính suy đoán, phiêu lưu. Vì suy đoán vượt ra ngoài cái thực tế hiện hữu, nó liên hệ tới một sự băng qua, một cú nhảy lên, mà tính đúng đắn của nó không thể bảo đảm trước một cách tuyệt đối, bất kể đã được phòng ngừa thế nào đi nữa. Việc kiểm soát nó là gián tiếp, một mặt có liên quan đến sự hình thành những thói quen của trí nghĩ mà nó vốn dĩ đã táo bạo (mạnh dạn) và cảnh giác; và mặt khác, liên quan đến việc lựa chọn và sắp xếp những sự kiện riêng biệt dựa trên nhận thức mà sự gợi ý đã đưa ra. (*b*) Kết luận được gợi ý ra chừng nào còn chưa được chấp nhận mà chỉ được coi là tạm thời sẽ tạo thành một ý kiến. Những từ đồng nghĩa cho điều này là *giả định, phỏng đoán, dự đoán, giả thuyết*, và (trong những trường hợp rất cụ thể) là lý thuyết, vì rằng niềm tin được trì níu, hay là việc trì hoãn một kết luận cuối cùng trước khi có thêm bằng chứng, tùy thuộc phần nào vào sự xuất hiện của những phỏng đoán đối chọi, với ý nghĩa như là một tiến trình tốt nhất để nương theo hoặc một sự giải thích khả dĩ đáng ưng thuận, *việc nuôi dưỡng các gợi ý đa dạng và có thể thay thế cho nhau* là một nhân tố quan trọng của việc

suy nghĩ đến nơi đến chốn.

4. Phân giải chi tiết một ý kiến

4. Quá trình phát triển các căn cứ – hoặc, gọi theo đúng thuật ngữ hơn, các *ẩn ý* – của bất kỳ ý kiến nào đối với bất kỳ vấn đề nào, được gọi là *lý giải*. Trong khi một ý kiến được suy ra dựa trên những sự kiện nào đó, việc lý giải lại khởi phát từ một ý kiến. *Ý kiến* về đường ray trên cao được triển khai thành ý kiến về cái khó trong việc xác định ga tàu, quãng thời gian mất đi khi di chuyển, khoảng cách giữa ga đi và nơi cần đến. Trong ví dụ thứ hai, ẩn ý về một cột cờ được hình dung ở tư thế thẳng đứng; đối với một dụng cụ thu phát sóng, vị trí là ở trên chỗ cao của con thuyền và, hơn nữa, không xuất hiện trên các thuyền lai dắt thông thường; trong khi ý kiến về một vật chỉ hướng chuyển động của con tàu, khi triển khai ý kiến này, cho thấy nó có thể bao quát tất cả các chi tiết khác của tình huống.

Việc lý giải cho một giải pháp được gợi ra có tác dụng hệt như sự quan sát tinh nhạy và bao quát gây tác dụng lên vấn đề nguyên khởi. Việc xem xét thấu đáo vấn đề sẽ tránh cho việc phải chấp nhận sự gợi ý ngay từ hình thức ban đầu của nó. Những phỏng đoán thoạt nhìn có vẻ đáng tin thường hóa ra không phù hợp hoặc thậm chí vô lý khi lần theo đến toàn bộ hệ quả của chúng. Ngay cả khi việc lý giải những căn cứ của một giả định không dẫn đến việc loại bỏ nó, thì cũng làm phát triển ý kiến đến một hình thức mà nó trở nên phù hợp hơn với vấn đề. Chỉ khi mà, lấy ví dụ, sự phỏng đoán rằng cây sào là một thanh-sào-chỉ-dẫn được tìm tòi ra tới những căn cứ của nó thì khả năng ứng dụng của riêng nó cho tình huống này mới được phán xét. Những gợi ý

thoạt nghe có vẻ như tận đẩu tận đâu và điên điên khùng khùng thường xuyên được nắn chỉnh lại bằng cách cung cấp thêm chi tiết mà theo đó lại trở nên thích hợp và có kết quả. Sự tiến triển của một ý kiến thông qua lý giải ít giúp nhất cung cấp những ràng buộc xen giữa hoặc là trung gian có tác dụng liên kết lại với nhau thành một thể thống nhất những thái cực rõ ràng là trái ngược nhau.

5. Xác thực một ý kiến và hình thành kết luận tin chắc

5. Bước kết thúc và kết luận là một kiểu như *chứng thực bằng thực nghiệm*, hay là minh xác, cho ý kiến phỏng đoán. Việc lý giải cho thấy là nếu ý kiến được thâu nạp, nó kéo theo những hệ quả nhất định. Tới đây thì kết luận được xem là có tính giả định hay là có điều kiện. Nếu ta tìm kiếm và tìm ra tất cả các điều kiện mà lý thuyết đòi hỏi, và nếu ta thấy thiếu đi những nét đặc trưng mà những lý thuyết cạnh tranh khác không có, thì khuynh hướng tin vào, chấp nhận, là gần như không thể cưỡng lại. Đôi khi sự quan sát trực tiếp cung cấp bằng chứng chứng thực, như trong ví dụ cây sào gắn trên con thuyền. Trong các trường hợp khác, như trong tình huống về bong bóng xà phòng, ta cần phải làm thí nghiệm; tức là *các điều kiện được chủ ý sắp xếp phù hợp với các đòi hỏi của một ý kiến hay giả thuyết để biết được liệu các kết quả do ý kiến đó chỉ ra trên lý thuyết có thực sự xảy ra không.* Nếu ta phát hiện ra rằng các kết quả thí nghiệm trùng khớp với kết quả lý thuyết, hoặc được suy ra một cách hợp lý, và nếu có lý do để tin rằng chỉ có những điều kiện đang xem xét mới đưa lại các kết quả đó, sự xác nhận là vững chắc để đưa đến một kết luận – ít nhất là cho tới chừng nào các sự kiện trái ngược báo hiệu rằng

nên thay đổi nó.

Suy nghĩ xuất hiện giữa các quan sát lúc đầu và lúc cuối

Quan sát tồn tại cả vào lúc ban đầu và lúc kết thúc quá trình: ở lúc ban đầu, nó xác định rành rẽ và chính xác bản chất của cái khó phải đương đầu; và vào lúc kết thúc, nó kiểm nghiệm lại giá trị của một số kết luận vẽ ra từ giả thuyết. Nằm giữa hai điểm đầu quan sát đó, chúng ta thấy những khía cạnh *trí tuệ* riêng biệt hơn của toàn bộ chu trình suy nghĩ: (*i*) suy luận, sự gợi ý ra một cách giải thích hoặc giải pháp; và sự lý giải, sự phát triển các căn cứ và ẩn ý của gợi ý đề xuất. Lý giải đòi hỏi quan sát thực nghiệm để xác nhận nó, trong khi thí nghiệm chỉ có thể được tiến hành cách ít tốn kém và có kết quả dựa trên một ý kiến vốn được tạm lập thông qua lý giải.

Một đầu óc có rèn luyện đánh giá mức độ mỗi bước sao cho khéo trong một tình huống nhất định

Một trí nghĩ có kỷ luật, hay đã được rèn luyện một cách logic – mục tiêu của quá trình giáo dục – là trí óc có thể quyết định cần phải tiến hành mỗi bước suy nghĩ này tới mức độ nào trong bất cứ tình huống cụ thể nào. Không thể đề ra một quy tắc cứng nhắc nào. Cần phải ứng đối với mỗi trường hợp như nó xảy ra, dựa vào mức độ quan trọng của trường hợp và trong bối cảnh mà nó xảy ra. Chịu đựng quá nhiều trong trường hợp này cũng ngốc nghếch – hay là không logic – như là quá hời hợt trong trường hợp kia. Xét từ một cực, hầu như bất cứ kết luận nào đảm bảo cho một hành động tức thời và nhất quán có khi lại tốt hơn một kết luận trì hoãn quá lâu; trong khi ở cực kia, có thể trì hoãn đi đến kết luận trong một thời gian dài – có khi cả cuộc đời. Trí nghĩ được rèn luyện là trí óc nắm bắt được tốt nhất mức độ quan sát, việc hình thành ý kiến, lý giải, và những kiểm nghiệm cần thiết cho bất cứ

trường hợp đặc biệt nào, và nó tận dụng được tối đa, cho những suy nghĩ tương lai, những sai lầm đã phạm phải trong quá khứ. Điều quan trọng là trí nghĩ cần phải nhạy bén với các vấn đề và có kỹ năng trong các phương pháp tấn công và giải quyết.

Chương VII
Suy luận hệ thống: quy nạp và diễn dịch

§1. *Chuyển động kép của Sự phản tỉnh*

Dịch chuyển tiến thoái giữa các sự kiện và ý nghĩa

KẾT QUẢ đặc thù của hành động suy nghĩ như ta thấy là việc tổ chức các sự việc và điều kiện vốn dĩ đứng tách biệt, xé lẻ và bất tương hợp, thành một tổ hợp phát huy tác dụng khi đưa vào trong đó những mối kết nối, ràng buộc hay những mối liên hệ trung gian. Những sự việc xảy ra là những dữ kiện, nguyên liệu thô cho tư duy; cái vẻ thiếu rành mạch của chúng làm băn khoăn và gây kích thích suy tư. Sau đó, một ý nghĩa nào đó sẽ được gợi ra mà, *giả dụ* ý nghĩa đó có thể được minh chứng, nó sẽ tạo nên một tổng thể trong đó các loại dữ kiện vụn lẻ và dường như không ăn nhập tìm thấy chỗ đứng đích đáng của chúng. Ý nghĩa đó đóng vai trò như một bệ phóng tinh thần, một quan điểm nhận thức, để từ đó quay ra ghi nhận và định nghĩa những dữ kiện thô một cách cẩn trọng hơn, để tìm kiếm các quan sát mới, và bằng cách thử nghiệm mở ra những hoàn cảnh với những điều kiện đã bị thay đổi.

Phép quy nạp và diễn dịch

Do đó ta có một chuyển động kép trong mọi suy tư phản tỉnh: sự chuyển động từ những dữ kiện rời rạc lộn xộn đã biết tiến đến một tình huống toàn vẹn (hay bao quát); và từ cái tổng thể được gợi ra này – tức là cái mang một *ý nghĩa*, một ý kiến – trở lui về những sự việc riêng rẽ, để rồi đem kết nối chúng lại với nhau và

với những sự việc mới hơn mà ý kiến ấy hướng đến. Đại để, chuyển động thứ nhất gọi là quy nạp, chuyển động thứ hai là diễn dịch. Một hành vi tư duy hoàn chỉnh liên quan tới cả hai chuyển động đó – nghĩa là, nó liên quan đến một tương tác đắc dụng giữa một bên là những suy xét cá biệt đã được quan sát nhập tâm (hay được hồi tưởng) với một bên là những ý nghĩa (khái quát) có sức lay động sâu xa.

Hấp tấp đối lại với thận trọng

Tuy nhiên, vận động kép *đi tới và trở lui* từ một ý nghĩa này có thể xảy ra rất ngẫu hứng, vô tư lự hoặc với một thái độ cẩn trọng và nghiêm chỉnh. Dù trong trường hợp nào, suy nghĩ có nghĩa là chắp nối một khoảng cách trong kinh nghiệm, bện kết các sự việc hoặc hành động còn rời rạc lại với nhau. Nhưng có khi chúng ta chỉ hấp tấp nhảy từ suy xét này sang một suy xét khác, qua đó dung túng cho nỗi ác cảm về sự bất an tinh thần nhằm lờ đi khoảng cách đó; hoặc, chúng ta chỉ khăng khăng để ý đến đoạn đường đã đi qua khi cố gắng kết nối các khoảng cách. Ngắn gọn, chúng ta thừa nhận bất kỳ gợi ý nào tỏ ra hợp lý; hoặc ta có thể truy lùng những nhân tố khác, những khó khăn mới để xem liệu kết luận gợi ra có thực sự kết thúc được vấn đề không. Phương pháp sau liên quan tới sự hình thành dứt khoát những liên hệ nối kết hay sự xác quyết một nguyên lý, hoặc, theo ngôn từ logic, tới sự sử dụng một cái phổ quát. Nếu chúng ta tạo dựng được hẳn một tình thế trọn vẹn như vậy, những dữ kiện gốc được chuyển thành những tiền đề lý luận; còn niềm tin sau cùng trở thành một kết luận hữu lý hoặc hợp logic chứ không chỉ là một kết cục theo-thực-tế (*de facto*).

Tính liên tục của mối liên hệ là chỉ báo cho điều sau

Tầm quan trọng của *những liên kết ràng buộc những phần tử biệt lập thành một toàn thể đơn nhất mạch lạc* được thể hiện trong tất cả những mệnh đề chỉ ra mối quan hệ giữa những tiền đề và kết luận. (1) Những tiền đề ấy gọi là các căn cứ, nền tảng, cơ sở và được coi như có tác dụng nâng đỡ, neo giữ, hỗ trợ cho kết luận. (2) Chúng ta đi từ tiền đề "lui xuống" đến kết luận, và "đi lên" hay "lên tới" theo chiều ngược lại – như xuôi dòng một con sông từ thượng nguồn ra biển và ngược lại. Vì vậy kết luận khởi nguồn, thoát ra hoặc được đúc rút từ những tiền đề của nó. (3) Kết luận – theo đúng nghĩa của từ này – đóng lại, giữ chặt, gói kỹ lại với nhau những thành tố riêng biệt đã nêu trong các tiền đề. Chúng ta nói rằng những tiền đề "chứa đựng" kết luận, và kết luận thì "chứa đựng" các tiền đề, từ đó làm rõ cảm nhận của chúng ta về tính thống nhất bao quát và toàn diện trong đó các phần tử luận lý được bện kết chặt chẽ với nhau.* Suy luận hệ thống, ngắn gọn, nghĩa là *sự thừa nhận rằng giữa những suy xét ban đầu còn vô tổ chức và rời rạc có những mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau xác định, sự thừa nhận này được đem lại thông qua việc phát hiện ra và đưa thêm vào những sự kiện và thuộc tính mới*.

Phép quy nạp và diễn dịch khoa học

Tuy nhiên, hành động suy nghĩ một cách có hệ thống hơn như thế cũng tựa như những hình thức nguyên sơ trong sự vận động kép của nó – vận động *tiến tới* gợi ý và giả thuyết và chuyển động *quay lui* về các sự việc, sự khác biệt nằm ở chỗ từng pha của quá trình có được mối quan tâm hữu ý lớn hơn. *Các điều kiện, theo đó các gợi ý được phép nảy sinh và phát triển, được điều tiết*. Sự

chấp thuận vội vàng bất kỳ ý kiến nào tỏ ra hợp lý hay ý kiến có vẻ như tháo gỡ được cái khó, được chuyển thành một chấp thuận có điều kiện tùy thuộc vào sự tra vấn sâu hơn. Ý kiến đó được chấp nhận như một *giả thuyết*, như một cái gì đó dẫn dắt việc điều tra và phơi bày những sự việc mới, chứ không phải như một kết luận cuối cùng. Khi phải hao tâm tổn trí để làm sao cho mỗi khía cạnh của vận động ấy càng trở nên chính xác hơn, sự chuyển động hướng tới việc xây đắp nên ý kiến được gọi là *khám phá quy nạp* (vắn tắt là *quy nạp*); chuyển động về phía những việc phát triển, áp dụng và thử nghiệm, gọi là *luận cứ diễn dịch* (vắn tắt là *diễn dịch*).

Cái riêng và cái phổ quát

Trong khi sự quy nạp dịch chuyển từ những chi tiết vụn lẻ (hay những cái riêng biệt) tới một điểm nhìn gắn với một tình huống (cái phổ quát), diễn dịch khởi phát từ tình huống rồi trở ngược lại cái riêng biệt, kết nối và ràng buộc chúng với nhau. Chuyển động quy nạp là đi về phía *phát hiện* ra một nguyên lý ràng buộc; chuyển động diễn dịch đi về phía *thử nghiệm* điều đó – xác nhận, bác bỏ, bổ túc nguyên lý đó căn cứ vào khả năng nguyên lý ấy thông giải những chi tiết riêng rẽ thành một kinh nghiệm thống nhất. Chừng nào chúng ta thực hiện mỗi quá trình này sau khi đã thực hiện quá trình kia, chúng ta có được khám phá đáng tin cậy hay là suy tư phê phán xác thực.

Minh họa từ kinh nghiệm hằng ngày

Một minh họa thông dụng có thể củng cố những giá trị của công thức này. Một người khi rời khỏi căn hộ trong đó mọi thứ đều ngay ngắn, khi quay trở về thấy đồ đạc bị xáo tung và quăng liệng bừa bãi. Một cách tự động, ý nghĩ nảy ra trong đầu anh ta là

kẻ trộm đã gây ra sự vụ này. Anh ta không trông thấy lũ trộm; chúng hiện ra không phải do bị bắt quả tang, mà ở trong ý nghĩ, một ý tưởng. Hơn nữa, người kia không có một hình ảnh cụ thể nào về lũ trộm; đó là *mối liên hệ*, là ý nghĩa của vụ trộm – một ý niệm chung chung – lướt qua trong đầu. Tình trạng căn phòng của người ấy đã được in trong óc và cụ thể, xác định rõ – đúng như chính nó phải vậy; lũ trộm chỉ được suy diễn ra, và có trạng huống khái quát. Tình trạng của căn phòng là một sự kiện, hiển nhiên và tự nó nói lên tất cả; sự hiện diện của những tên trộm là một *ý nghĩa* khả dĩ giải thích được cho sự việc trên.

về quy nạp

Lúc này có một chiều hướng quy nạp, gợi lên từ những sự việc hiển hiện và đặc thù. Cũng với cách suy luận {quy nạp} như vậy, người kia có thể nghĩ tới lũ trẻ tai quái trong nhà, và hẳn là chúng đã nghịch ngợm bày bừa các thứ. Giả thuyết đối nghịch này (hay nguyên tắc có điều kiện của sự giải thích) ngăn không cho người kia nghiễm nhiên chấp nhận gợi ý ban đầu. Anh ta kìm hãm sự phán xét và ngừng lại kết luận khẳng quyết.

về diễn dịch

Tiếp đến vận động diễn dịch khởi phát. Những quan sát, hồi tưởng, lập luận tiếp theo được dẫn dắt dựa trên sự khai triển những ý tưởng được gợi ra: *nếu* là lũ trộm gây ra, ắt phải có những việc như thế nào đó xảy ra – những đồ vật quý giá hẳn phải bị cuỗm mất. Ở đây vị chủ nhà chuyển từ một nguyên lý hay mối quan hệ khái quát sang những nét đặc thù gắn với điều đó, sang những chi tiết cụ thể – tuy rằng không phải chỉ đơn giản quay lui về những chi tiết lúc ban đầu (điều mà ắt không mang lại kết quả gì hoặc đẩy anh ta vào vòng luẩn quẩn), mà chuyển tới

những chi tiết mới, mà việc thực tế có phát hiện ra những tiểu tiết đó hay không sẽ kiểm chứng nguyên lý kia. Chủ nhà lục lại cái hộp đựng đồ quý; một số thứ bị lấy mất, nhưng trong đó vẫn còn một vài thứ. Có lẽ chính vị chủ nhà đã lấy ra những vật bị mất rồi quên khuấy chăng. Thử nghiệm này không khẳng quyết được điều gì. Anh ta nghĩ đến các món đồ bằng bạc trong tủ bếp – lũ trẻ chắc không lấy những thứ ấy làm gì và anh ta chắc cũng không lãng ý mà quăng chúng qua chỗ khác. Anh ta ngó nhìn thì thấy toàn bộ những thứ đồ đáng giá đều không cánh mà bay. Ý nghĩ về bọn trộm vậy là được xác thực; ngó kỹ thì cửa sổ và cửa ra vào đều có dấu hiệu bị cạy phá. Sự tin chắc dâng cao; những sự việc rời rạc lúc đầu được chắp nối thành tình tiết rõ rành. Ý tưởng thoạt đầu gợi ra (bằng suy luận quy nạp) được dùng để lý giải một cách giả lập cho những chi tiết bổ sung nào đó chưa kịp nhận ra, tức là cái *ắt hẳn* phải xảy ra nếu như điều giả định gợi ra là đúng. Rồi những động thái quan sát tiếp theo cho thấy các tình tiết cụ thể mà theo lý thuyết phải diễn ra đã xảy tới, và do đó giả định được củng cố, xác thực. Sự dịch chuyển tới lui giữa sự việc được quan sát và ý kiến nêu ra có điều kiện được giữ vững tới khi nào kinh nghiệm rành rẽ về một đối tượng thế chỗ cho kinh nghiệm của những chi tiết xung đột – hoặc nếu khác đi thì toàn bộ vấn đề chung cuộc coi như tốn công vô ích.

Khoa học là chính những vận động đó được thực hiện một

Các ngành khoa học biểu trưng cho những thái độ và thao tác tương tự như vậy, nhưng với mức độ tỉ mỉ cao hơn của các phương tiện dự báo, của sự chính xác và trọn vẹn. Sự tỉ mỉ hơn hẳn này đưa lại sự chuyên biệt hóa, một sự tách bạch các loại vấn

cách cẩn thận

đề khác nhau, và một sự phân chia và phân loại tương ứng các vật liệu của kinh nghiệm có liên quan tới từng loại vấn đề. Chúng ta sẽ dành toàn bộ phần còn lại của chương này để xem xét những cách thức mà thông qua đó sự phát hiện, sự phát triển và việc thử nghiệm các ý nghĩa được tiến hành một cách khoa học.

§2. *Sự dẫn dắt của Vận động Quy nạp*

Sự kiểm soát đối với việc hình thành nên gợi ý cần thiết phải *mang tính gián tiếp*, chứ không mang tính trực tiếp; phải không hoàn chỉnh thay vì hoàn chỉnh. Bởi lẽ mọi khám phá, mọi sự lo xa có liên quan tới ý nghĩ về cái mới đều khởi đi từ cái đã biết, cái hiện tại tới cái chưa biết và vắng mặt nên không thể nêu ra quy tắc nào đảm bảo đưa đến một suy luận đúng. Chính ngay điều gì gợi ra trong óc một người ở một tình huống nhất định phụ thuộc vào bẩm tính của anh ta (như tính sáng tạo, tài năng), tính khí, định hướng trội trong những sở thích của anh ta, môi trường xuất thân, cung bậc phổ biến của các kinh nghiệm đã qua và việc rèn luyện đặc biệt của anh ta hay những thứ vừa mới đây còn choán hay in rõ trong đầu óc người đó v.v.; và ở mức độ nhất định, thậm chí còn phụ thuộc cả vào sự giao thoa ngẫu nhiên của những cảnh huống hiện thời. Những vấn đề này, chừng nào chúng còn nằm trong quá khứ hay trong những điều kiện bên ngoài thì hẳn nhiên chúng thoát khỏi sự kiềm tỏa quy củ. Một gợi ý chỉ đơn giản là có nảy ra hoặc không nảy ra; gợi ý này nọ chỉ đơn thuần là xảy ra, nảy sinh hoặc bật ra. Tuy nhiên nếu kinh nghiệm và sự rèn luyện trước đó đã vun đắp nên một thái độ kiên nhẫn trong hoàn cảnh

gây nghi vấn, một năng lực trì giữ xét đoán, một ý hướng tra vấn thì quá trình gợi ý có khả năng được gián tiếp kiểm soát. Một cá nhân có thể quay lui về, tu chỉnh lại, phát biểu lại, mở rộng ra và phân tích *các sự việc mà từ đó nảy sinh sự gợi ý*. Các phương pháp quy nạp, theo nghĩa cơ giới, thảy đều can dự vào việc điều chỉnh các điều kiện theo đó *sự quan sát, ký ức, và sự chấp thuận cứ lý của những thứ khác (các thao tác cung cấp những dữ kiện thô*) tiến triển.

Phương pháp điều chỉnh gián tiếp

Xét các sự kiện *A B C D* ở một phía và phía kia là những thói quen nhất định thì sự gợi ý nảy ra một cách tự động. Nhưng nếu các sự kiện *A B C D* được xem xét cẩn trọng và vì thế biến thành các sự kiện *A' B" R S*, một gợi ý sẽ tự động nảy sinh khác với gợi ý có được do các sự biến trong hình thái ban đầu gợi ra. Để liệt kê các sự việc, để mô tả chính xác và chi li những nét tương ứng của chúng, để cố tình phóng đại những gì còn mơ hồ và yếu ớt cũng như giảm bớt những gì còn nghi hoặc và gây lóa mắt mất tập trung – đây chính là những cách điều chỉnh những sự kiện có sức gợi mở, và do đó gián tiếp dẫn dắt sự hình thành nên các suy luận được gợi ra.

Minh họa từ việc chẩn bệnh

Lấy ví dụ, xét việc một bác sĩ bắt bệnh – chính là việc thông giải quy nạp mà người thầy đó phải làm. Nếu vị bác sĩ được đào tạo bài bản theo khoa học, vị đó tạm ngừng – kìm hãm – việc đi tới kết luận để không bị những biến cố bề nổi đưa dẫn tới một chẩn đoán ngang tắt. Những biểu hiện đáng ngờ nào đó có thể thôi thúc gợi liên tưởng đến bệnh thương hàn, nhưng vị bác sĩ đó tránh rút ra kết luận, hoặc thậm chí bất cứ sự quy chiếu đến

những kết luận này khác, cho tới khi đã thực sự (*i*) *mở rộng* phạm vi các dữ kiện thu được và (*ii*) thông giải chúng ở mức *chi ly* hơn. Vị bác sĩ đó không chỉ hỏi han người bệnh dựa vào các cảm nhận và theo các hành vi thăm khám của mình trước khi kết luận căn bệnh đó, mà còn theo các thủ pháp chẩn bệnh (và với những dụng cụ dành cho mục đích này) để làm sáng tỏ một lượng lớn các biến cố mà bệnh nhân hoàn toàn không để ý. Tình trạng thân nhiệt, hô hấp và nhịp tim được đo khám cẩn thận, và những biến động của chúng mỗi lúc đều được ghi lại chính xác. Chừng nào việc thăm khám này còn tiến triển theo hướng *mở ra* khai thác thêm dữ kiện hay *thu lại* tập trung vào các tiểu tiết, thì khi đó sự chẩn đoán còn tiếp tục bị kìm giữ.

Tóm tắt: định nghĩa phép quy nạp khoa học

Ngắn gọn, phương pháp quy nạp khoa học có nghĩa là *tất cả các quá trình theo đó việc quan sát và tập hợp các dữ kiện được điều chỉnh nhằm đẩy nhanh việc hình thành các ý đồ và luận thuyết minh giải*. Những phương pháp này hết thảy đều được hướng vào việc chắt lọc ra các tình tiết đúng đắn có sức nặng và ý nghĩa trong việc hình thành các gợi ý và ý tưởng. Đặc biệt, sự khẳng quyết có tính chắt lọc này liên quan tới những phương pháp như (1) xóa bỏ bằng cách phân tích rõ điều gì có khả năng sai lạc và không thích hợp, (2) nhấn mạnh vào cái trọng yếu bằng cách thu thập và đối chiếu các trường hợp, (3) xây dựng có chủ định các dữ kiện thông qua các biến thể thử nghiệm.

Sự gạt bỏ những ý nghĩa không

(1) Người ta thường nói phải học cách phân biệt giữa điều mắt thấy tai nghe với những xét đoán dựng nên từ đó. Hiểu theo nghĩa trực tiếp, lời khuyên đó không thể áp dụng được vì trong mọi sự

tương hợp

vật được quan sát – quả nếu sự vật đó có chút ý nghĩa nào – đều cô đúc một ý nghĩa nhất định từ thứ gì hiện ra mắt thấy tay sờ được, thứ mà nếu bị gạt bỏ hẳn đi thì cái còn lại sẽ không mảy may gây cảm nhận gì. Người A nói: “Tôi trông thấy anh trai tôi.” Tuy nhiên từ *anh trai* liên quan tới mối quan hệ không thể cảm nhận hoặc nhìn thấy được; nó được suy luận trong quan hệ thứ bậc. Nếu người A tự bằng lòng với câu “tôi trông thấy một người”, thì nhân tố phân loại mang tính suy luận trở nên đỡ rắc rối, song vẫn tồn tại. Nếu cực chẳng đã, người A phải nói “Dù sao thì tôi đã trông thấy một vật có màu sắc” thì mối quan hệ nào đó, dù cho hết sức sơ đẳng và chưa được định nghĩa, vẫn lay lắt còn đó. Xét về lý thuyết, có thể không có đối tượng nào mà chỉ có một dạng kích thích thần kinh khác thường. Mặc dù vậy, lời khuyên phải phân biệt được cái gì quan sát thấy với cái gì được suy luận ra là một lời khuyên thực sự hữu ích. Ngụ ý của lời khuyên ấy là người ta nên gạt đi hoặc loại bỏ những suy luận nào *mà* kinh nghiệm đã chỉ ra rằng suy luận đó có nguy cơ sai lầm lớn nhất. Tất nhiên điều này chỉ có tính tương đối. Trong những tình huống thông thường chẳng có gì đáng nghi ngờ về đối tượng quan sát thấy trong câu “tôi trông thấy anh trai tôi”; quả là xơ cứng và ngớ ngẩn khi đem phân tách sự nhận biết này trong một dạng thức sơ đẳng hơn nữa. Trong các tình huống khác đó có thể là một câu hỏi thực sự hoàn hảo về việc liệu người A đã trông thấy *một sự vật* có màu sắc hay không, hay liệu màu sắc đó là do có sự kích thích lên cơ quan thị giác (như ai bị giáng một cú “nổ đom đóm” mắt) hoặc do có sự rối loạn tuần hoàn nào đấy. Nói chung, một người có đầu óc khoa học là người tự biết anh ta dễ lao vào một

kết luận, và rằng một phần trong sự hấp tấp này là do những thói quen nào đó có khuynh hướng khiến anh ta "đọc" những ý nghĩa nhất định thành ra tình huống anh ta đối mặt, để từ đó anh ta phải canh chừng những sai lầm nảy nở từ những ham thích, thói quen và định kiến của mình.

Phương cách kết luận

Phương cách tra vấn khoa học do đó chung quy là do các quá trình khác nhau có khuynh hướng loại trừ việc "truy nhập" các ý nghĩa một cách quá ư vội vàng; do những biện pháp nhằm thực hiện việc thông dịch nghĩa hoàn toàn "khách quan" công bằng đối với các dữ kiện. Gò má đỏ bừng thường có nghĩa thân nhiệt tăng cao; da dẻ nhợt nhạt có nghĩa thân nhiệt hạ thấp. Chiếc nhiệt kế tự động ghi lại nhiệt độ thực và do đó kiểm tra lại toàn bộ những liên hệ theo thói thường có thể dẫn đến sai lầm trong một ca bệnh nhất định. Tất cả các phương tiện quan sát – như các loại máy đo mức, đo hình ảnh hay đo cự ly v.v. – trong vai trò khoa học của chúng góp phần loại trừ những ý nghĩa đem lại do thói quen, do thành kiến, do ý tưởng bị lôi kéo bởi phấn khích và lo xa, và bởi những lý thuyết thời thượng. Hơn nữa ảnh chụp, điện đồ, bức xạ đồ, địa chấn đồ, v.v. ghi lại vĩnh viễn các dữ kiện, để rồi những người khác có thể khai thác chúng hay cùng một người có thể khai thác chúng trong những trạng thái tinh thần khác nhau – cụ thể là dưới ảnh hưởng của những kỳ vọng và niềm tin khác nhau. Do đó những định kiến thuần túy cá nhân (do thói quen, khát vọng và do dư âm của những kinh nghiệm vừa mới trải qua) có thể hầu như bị triệt tiêu. Trong ngôn ngữ thông thường, các sự việc được xác định *một cách khách quan*, thay vì được xác định

một cách chủ quan. Bằng cách này, những lối thông giải thiếu chín chắn được kìm lại.

Tập hợp các ví dụ

(2) Một phương pháp kiểm soát quan trọng khác lại cốt ở việc nhân bội các trường hợp hoặc sự vụ. Nếu tôi băn khoăn rằng liệu một nắm ngũ cốc có đủ làm thành một mẫu xét nghiệm hay không khi đánh giá giá trị của cả một toa xe chứa đầy thứ ngũ cốc ấy, tôi sẽ vốc lấy vài nắm ở các vị trí khác nhau của thùng xe và đối chiếu chúng. Nếu chúng đồng nhất về chất lượng, thì kết quả không cần bàn; còn nếu không đồng nhất, chúng ta thử lấy đủ lượng mẫu để sao cho khi trộn lẫn số đó vào nhau thì kết quả sẽ là một căn cứ đảm bảo cho việc đánh giá. Minh họa này phác sơ qua giá trị của khía cạnh kiểm soát khoa học đối với phép quy nạp vốn đòi hỏi phải nhân rộng các quan sát thay cho việc đưa ra kết luận chỉ căn cứ trên một hoặc một vài trường hợp.

Phương pháp này không phải toàn bộ quy nạp

Khía cạnh này của phương pháp quy nạp quả thực ưu trội đến nỗi nó thường được xem như toàn bộ phép quy nạp. Người ta coi toàn bộ suy luận quy nạp được dựa trên việc thu thập và đối chiếu một số trường hợp tương đương. Nhưng thực tế sự đối chiếu và thu thập như vậy là sự khai triển thứ cấp trong quá trình đạt tới một kết luận đúng cho trường hợp đơn lẻ nào đó. Nếu một người từ một mẫu ngũ cốc suy ra chất lượng của cả toa hàng kia, thì đó là phép quy nạp và, trong những trường hợp nhất định, là một phép quy nạp *đáng tin cậy;* các trường hợp khác được viện đến chỉ đơn giản nhằm mục đích khiến phép quy nạp kia được thực hiện cẩn trọng hơn, và có lẽ chính xác hơn. Cũng với cung cách như vậy, việc lập luận dẫn tới ý tưởng về vụ trộm trong ví dụ đã

nêu (tr.137) là quy nạp, mặc dù trong đó ta chỉ tra xét duy nhất một trường hợp. Ví thử trường hợp này tỏ ra hết sức mơ hồ và khó đoán biết, *thì* hẳn chúng ta phải trông cậy vào việc xem xét một số trường hợp tương tự. Nhưng sự so sánh này ắt không làm cho một quá trình vốn trước đó nó không có tính quy nạp lại trở nên có tính chất ấy; nó chỉ khiến cho phép quy nạp trở nên thận trọng và thỏa đáng hơn. *Mục tiêu của việc đem ra cân nhắc một số lượng lớn trường hợp là nhằm đẩy nhanh việc chắt lọc những đặc điểm có ý nghĩa hoặc có giá trị cứ liệu để dựa vào đó, suy luận cho một tình thế đơn nhất nào đó.*

Đối lập cũng quan trọng ngang với đối sánh

Theo đó, những điểm *bất tương đồng* cũng quan trọng như những điểm *tương đồng* giữa các trường hợp khảo sát. *Sự so sánh*, mà không có *tương phản*, không đem lại điều gì một cách hợp logic. Trong chừng mực các trường hợp khác được quan sát hoặc được ghi nhớ chỉ đơn thuần lặp thừa lại trường hợp đang khảo sát thì ta chẳng thu được thêm điều gì cho những mục đích suy luận so với khi chúng ta để cho sự việc nguyên sơ của chúng ta phát biểu thành kết luận. Trong trường hợp có các mẫu ngũ cốc khác nhau, chính việc các mẫu ấy không tương đồng, ít ra là về vị trí đã lấy ra các mẫu đó từ toa hàng, mới là điều quan trọng. Nếu không phải vì sự khác nhau này, thì sự tương đồng về chất lượng sẽ trở nên vô ích trong việc hỗ trợ cho suy luận.* Nếu chúng ta cố gắng làm cho một đứa trẻ điều chỉnh lại những kết luận của nó về sự nảy mầm của một hạt cây thông qua việc xem xét một số trường hợp, thì sẽ hầu như chẳng thu được kết quả gì nếu như những điều kiện trong tất cả các tình huống này đều xấp xỉ nhau.

Nhưng nếu đem vùi một hạt mầm trong cát tinh, một hạt khác vùi trong đất mùn, hạt khác lại đem đặt trên giấy thấm, và nếu như trong mỗi trường hợp lại chia hai điều kiện, một trường hợp có tưới nước còn trường hợp kia không tưới thì những nhân tố không tương đồng có xu hướng giải tỏa cho các nhân tố có ý nghĩa trọng yếu (hay "chủ yếu") trong việc rút ra kết luận. Trừ phi, ngắn gọn lại, người quan sát lưu tâm làm sao để những khác biệt trong các trường hợp được quan sát đạt mức tối đa trong điều kiện cho phép, và trừ phi anh ta chú tâm như nhau trước cả những cái bất tương đồng lẫn cái tương đồng, anh ta không cách nào xác định nổi sức thuyết phục của những dữ kiện mà anh ta phải xử lý.

Tầm quan trọng của những ngoại lệ và các trường hợp tương phản

Một cách khác để làm nổi bật tầm quan trọng của cái bất tương đồng là việc nhà khoa học chú trọng đến những trường hợp *tiêu cực* – những trường hợp nhẽ ra phải rơi vào quỹ đạo nhưng trong thực tế thì không. Những trường hợp bất quy tắc, những trường hợp ngoại lệ, những sự vật vốn nhất quán trong hầu hết các khía cạnh nhưng lại bất đồng tại một điểm tối quan trọng nào đấy, là những biến cố vô cùng hệ trọng đến mức nhiều phương cách khoa học được tạo lập chỉ thuần túy để dò tìm, ghi lại, và in vào trí nhớ những trường hợp tương phản. Darwin đã nhận xét rằng rất dễ xảy ra việc tránh né các trường hợp đối ngược với cái tổng quát đang được ưu ái, nên ông đã rèn tập một thói quen không chỉ lùng kiếm các trường hợp đối ngược, mà còn ghi chép lại bất cứ ngoại lệ nào mà ông lưu tâm hoặc nghĩ tới – nếu không hầu như chắc chắn là những trường hợp này sẽ bị bỏ quên.

§3. *Biến thể Thử nghiệm cho các Điều kiện*

Thí nghiệm như là phương pháp điển hình cho việc đưa ra các nhân tố tương phản

Chúng ta vừa thâm nhập vào trong nhân tố của phương pháp quy nạp này, phương pháp mà quan trọng hơn cả ở bất kỳ nơi nào nó khả dụng, về lý thuyết, một trường hợp mẫu *thuộc loại thích đáng* có tác dụng làm căn cứ suy luận không kém cả nghìn trường hợp; nhưng những trường hợp thuộc về "loại thích đáng" hiếm khi nào tình cờ hé lộ ra. Mà ta phải tìm kiếm chúng và có lẽ phải *tạo ra* chúng. Nếu chúng ta nắm lấy các trường hợp ngay khi tìm thấy chúng – dù một hay nhiều trường hợp – chúng đều chứa đựng nhiều phần chưa tương hợp với vấn đề đang xem xét, trong khi nhiều phần thích đáng lại mơ hồ, khuất lấp. Đối tượng cho việc thử nghiệm là *sự xây dựng, bằng những bước đều đặn được tiến hành trên cơ sở một kế hoạch được nghiền ngẫm từ trước, của một trường hợp điển hình và tối quan trọng,* một trường hợp mà được hình thành với sự suy luận minh bạch soi tỏ cái khó đang xử trí. Mọi phương pháp quy nạp (như đã nêu, tr.140) đều dựa trên việc điều hòa các điều kiện của quan sát và ghi nhớ; thử nghiệm chỉ đơn giản là sự điều hòa thỏa đáng nhất áp dụng cho những điều kiện này. Chúng ta cố gắng tiến hành quan sát sao cho từng nhân tố tham gia vào đó, cùng với phương thức và lượng vận động của nó, có thể bày ra công khai. Việc tạo ra những quan sát như vậy cấu thành nên sự thử nghiệm.

Ba lợi điểm của phép thử nghiệm

Những quan sát như thế có nhiều ưu điểm rõ rệt hơn so với những quan sát đơn thuần – dù cho có mở rộng đến đâu – mà đối với chúng, chúng ta chỉ đơn giản đợi cho tới khi nào một sự kiện xảy tới hoặc một đối tượng tự xuất hiện. Sự thử nghiệm vượt qua các khuyết điểm đó nhờ vào (*a*) sự *hiếm hoi,* (*b*) sự *tinh tế* và chi

li (hoặc sự mạnh bạo), và (*c*) sự *vững chắc* nghiêm ngặt của sự việc bởi lẽ chúng ta thường vẫn trải nghiệm chúng. Các trích đoạn sau trong cuốn sách của Jevon nhan đề *Những bài học sơ đẳng về Logic* đã trình bày tất cả những điểm này:

(*i*) "Chúng ta hẳn phải chờ đợi nhiều năm hay nhiều thế kỷ để có thể bất chợt bắt gặp những sự kiện mà lúc nào chúng ta cũng có thể tạo ra trong phòng thí nghiệm; và phần nhiều các chất hóa học tới nay từng biết đến, cũng như nhiều vật phẩm vô cùng hữu dụng tất sẽ không bao giờ được tìm ra bằng cách chờ tới lúc thiên nhiên bỗng dưng bày những thứ ấy ra trước mắt ta."

Trích đoạn này đề cập đến sự bấp bênh hay hiếm hoi của những sự việc nhất định trong tự nhiên, dù là những sự kiện vô cùng quan trọng. Đoạn văn sau đó tiếp tục nói về sự chi li của nhiều hiện tượng khiến cho chúng vượt thoát khỏi những kinh nghiệm thông thường:

(*ii*) "Điều hiển nhiên là điện năng hoạt động trong từng hạt vật chất và có lẽ trong từng khoảnh khắc; và cho dù người cổ đại không thể không nhận ra sự vận động của nó trong nam châm, trong tia sét, trong Bắc cực quang, hay trong một mẩu hổ phách khi cọ xát. Nhưng trong tia sét, điện năng quá dữ dội và nguy hiểm; ở những trường hợp khác khó có thể hiểu biết thích đáng về điện năng vì nó quá yếu; Khoa học điện từ chỉ có thể tiến bộ bằng việc rút lấy từ chiếc máy phát điện thông thường hoặc từ chiếc bình ắc quy những dòng điện ổn định hay qua việc tạo ra lực điện từ siêu mạnh. Hầu hết nếu không muốn nói là tất cả những hiệu ứng điện năng sản sinh ra vẫn diễn tiến trong tự nhiên, nhưng tựu

trung đều quá mù mờ không thể quan sát được.”

Khi đó Jevons xử trí việc này bằng cách tuyên bố rằng, trong những điều kiện thông thường của kinh nghiệm, các hiện tượng có thể hiểu được chỉ thông qua quan sát trong những điều kiện khác nhau thì đều được trình hiện dưới dạng bất biến và đồng nhất.

(*iii*) “Do đó axit cacbonic chỉ có thể bắt gặp ở dạng khí, sinh ra từ việc đốt cháy chất cacbon; nhưng khi đưa vào trong áp suất rất lớn và nhiệt độ cực thấp, nó cô lại thành một chất lỏng, và thậm chí có thể còn được chuyển hóa thành một chất rắn giống như tuyết. Nhiều khí khác với cùng một cách thức tương tự được hóa lỏng hoặc hóa rắn, và có lý do để tin rằng mọi chất đều có thể có ba trạng thái rắn, lỏng và khí, nếu như có thể làm thay đổi các điều kiện nhiệt độ và áp suất đến đủ ngưỡng cần thiết. Ngược lại, chỉ thông qua quan sát tự nhiên hẳn cũng đưa dẫn chúng ta tới giả định rằng hầu như tất cả mọi chất đều bất biến với chỉ duy nhất một thể dạng, và không thể chuyển đổi từ dạng rắn sang dạng lỏng hay từ dạng lỏng sang dạng khí”.

Có lẽ cần đến nhiều tập sách mới mô tả cặn kẽ được hết thảy các phương pháp mà người ta đã phát triển trong những chủ đề khác nhau nhằm phân tích và phát biểu lại những sự kiện trong kinh nghiệm thông thường để chúng ta có thể thoát khỏi những gợi ý được chăng hay chớ và lặp lại sáo mòn cũng như có thể tiếp nhận sự kiện trong một hình thức và góc nhìn (bối cảnh) mà trong đó, những luận giải sâu xa và chính xác có thể được gợi mở thay cho lối giải thích hàm hồ và thiển cận. Nhưng những cách tra vấn

quy nạp khác nhau này đều hội tụ về một mục tiêu chung: ấy là sự điều tiết gián tiếp của chức năng gợi mở, hoặc sự hình thành các ý tưởng; và về cơ bản, chúng sẽ được tạo lập để quy giản thành dạng kết hợp nào đó giữa ba kiểu chắt lọc và sắp đặt nội dung – chủ đề vừa diễn tả trên đây.

§4. *Dẫn dắt của Vận động Diễn dịch*

Giá trị của phép diễn dịch để dẫn dắt đến quy nạp

Trước khi đi thẳng vào chủ đề này, chúng ta phải lưu ý rằng sự điều tiết hệ thống của phép quy nạp tùy thuộc vào việc chiếm lĩnh một khung sườn gồm các nguyên lý chung có thể được áp dụng theo lối diễn dịch vào việc thẩm tra hoặc kiến thiết những trường hợp cá biệt khi chúng xảy tới. Nếu vị bác sĩ không nắm được những quy luật tổng thể về cơ thể sinh lý người, vị đó không thể rộng đường chẩn định được điều gì khác lạ, hoặc điều gì là ngoại lệ trong bất cứ ca bệnh cá biệt nào mà vị đó được vời đến điều trị. Nếu vị bác sĩ đó nắm được các quy luật tuần hoàn, tiêu hóa, và hô hấp, vị ấy có thể chẩn định được những tình trạng thường gặp trong một ca bệnh nhất định. Những cân nhắc này vạch một đường cơ sở mà chiếu theo đó, những gì chệch hướng hay bất thường của ca bệnh riêng biệt nào cũng đều có thể đo khám được. Bằng cách này, *bản chất của vấn đề phải nắm bắt được xác định và định nghĩa*. Tâm trí không bị phân tán vô ích vào những đặc điểm gây phân vân nhưng không liên quan gì tới ca bệnh; nó chuyên chú hẳn vào những biểu hiện chệch khỏi phác đồ và vì thế cần được giải thích. Nêu ra câu hỏi tốt nghĩa là đã giải đáp được phân nửa; cụ thể là, cái khó một khi đã nhận thức

rõ thì hầu như chắc chắn giải pháp cho cái khó đó cũng được gợi mở – trong khi một nhận thức mơ hồ và hỗn tạp về vấn đề chỉ dẫn đến tình trạng mò mẫm và loay hoay. Những hệ thống diễn dịch là cần thiết để đưa câu hỏi vào một khuôn dạng hứa hẹn có nhiều gặt hái.

"Lý giải một sự việc"

Tuy nhiên việc kiểm soát về xuất xứ và sự tiến triển của các giả thuyết bằng phép diễn dịch không dừng ở việc xác định vấn đề. Những ý tưởng khi mới xuất hiện vẫn còn manh nha và chưa hoàn chỉnh. *Phép diễn dịch là việc chi tiết hóa các ý tưởng đó làm thành sự đầy đủ và trọn vẹn cho ý nghĩa*. Chúng ta nói rằng, những hiện tượng mà vị bác sĩ tách riêng khỏi vô số sự việc biểu hiện ra trước vị ấy gợi đến cơn sốt thương hàn. Giờ đây khái niệm về cơn sốt thương hàn này là điều có thể triển khai. *Nếu* có bệnh thương hàn, thì dù căn bệnh xảy ra *ở bất cứ nơi nào,* ở đó tất có những kết quả, những triệu chứng riêng nào đó. Bằng cách rà soát trong óc toàn bộ mọi phương diện của khái niệm bệnh thương hàn, vị bác sĩ được chỉ báo tới những hiện tượng tiếp nối cần được phát hiện, sự khai triển của khái niệm đó đem lại một công cụ cho người thầy thuốc tra vấn, quan sát và thử nghiệm. Vị bác sĩ đó có thể chủ tâm bắt tay vào tìm hiểu liệu ca bệnh có bộc lộ những đặc điểm mà nó ắt phải có nếu giả định về căn bệnh là có cơ sở. Những kết quả được luận ra tạo thành nền tảng dùng để đối chiếu với những kết quả quan sát thấy. Trừ phi có một hệ thống các nguyên tắc đủ khả năng được chi tiết hóa tỉ mỉ thông qua lập luận lý thuyết, nếu không quá trình thử nghiệm (hay bằng chứng) của một giả thuyết vẫn chưa hoàn chỉnh và còn bất ổn.

Việc lý giải như vậy ngụ ý tri thức đã được hệ thống hóa

Những cân nhắc đắn đo này chỉ ra phương pháp theo đó vận động diễn dịch được dẫn dắt. Phép diễn dịch đòi hỏi một hệ thống gồm các ý tưởng đan kết cho phép thông giải lẫn nhau qua từng bước đều đặn hoặc theo cấp độ. Vấn đề là liệu các sự việc biểu hiện ra trước chúng ta có thể được chẩn đoán là cơn sốt thương hàn hay không. Đối với tất cả các biểu hiện, có một hố ngăn cách giữa chúng với căn bệnh thương hàn. Nhưng nếu chúng ta có thể, bằng một phương pháp hoán chuyển nào đó, băng qua một loạt các khâu trung gian, thì rốt cuộc có thể vượt qua được hố ngăn kia. Bệnh thương hàn có thể mang ý nghĩa *p* mà đến lượt nó có nghĩa là *o,* tức là có nghĩa *n* mà mang nghĩa là *m,* vốn rất giống với những dữ kiện được chọn ra để làm chìa khóa giải quyết vấn đề.

hoặc là sự định nghĩa và sự phân loại

Một trong những đối tượng chính của khoa học là tạo ra cho từng phân nhánh điển hình của nội dung-chủ đề một bộ các ý nghĩa và nguyên tắc đan kết chặt chẽ với nhau mà mỗi nhánh hàm ngụ tới một nhánh khác theo những điều kiện xác định, để rồi trong những điều kiện khác lại ngụ ý tới một nhánh khác nữa, v.v.. Theo lối này, những sự hoán chuyển muôn vẻ giữa những nhánh tương đương có thể xảy ra, và bằng lập luận có thể lần tìm được, khỏi cần viện đến những quan sát cụ thể, những hậu quả rất xa của bất kỳ nguyên lý nào đã gợi ra. Định nghĩa, những công thức tổng quát, và sự phân loại là những phương cách qua đó việc gắn kết và chi tiết hóa một ý nghĩa ra các cành nhánh cụ thể của nó được thực hiện. Chúng không phải là những cứu cánh tự thân – như người ta vẫn hay xem là thế, thậm chí từ ở bậc tiểu học –

mà là những phương tiện nhằm đẩy nhanh sự phát triển của một quan niệm thành một hình thái mà khả năng ứng dụng của nó vào trong những sự kiện nhất định có thể được kiểm nghiệm tốt nhất[*].

Sự kiểm nghiệm cuối cùng cho phép quy nạp

Kiểm nghiệm cuối cùng cho phép diễn dịch nằm ở quan sát thí nghiệm. Sự chi li của việc luận giải có thể khiến cho một ý tưởng gợi ra trở nên hết sức phong phú và rất đáng tin cậy, nhưng nó sẽ không giải quyết được tính hợp lý của ý tưởng đó. Chỉ khi nào các sự kiện có thể được quan sát thấy (bằng phương pháp hoặc thu thập hoặc thí nghiệm), những sự kiện mà đồng nhất đến từng chi tiết và không có ngoại lệ với những kết quả được suy luận ra, thì lúc đó chúng ta mới có lý do chính đáng để chấp nhận rằng phép diễn dịch đó đã đem lại một kết luận có căn cứ chắc chắn. Việc suy nghĩ, ngắn gọn lại, phải kết thúc cũng như bắt đầu trong địa hạt của những quan sát cụ thể, nếu như suy nghĩ đó muốn trở nên hoàn chỉnh. Và giá trị giáo dục tối thượng của tất cả các tiến trình diễn dịch được đo bởi mức độ mà khi đạt tới đó chúng trở thành những công cụ dùng để sáng tạo và phát triển những kinh nghiệm mới.

§5. *Một số Phương diện có tính Giáo dục trong việc Thảo luận*

Những đôi phần mang tính giáo dục của các lý thuyết logic ước

Một vài trong số những luận điểm thuộc về suy luận logic ở phần trước có thể được đúc kết lại từ góc độ xem xét những hàm ý có tính giáo dục của chúng, nhất là kèm với việc quy chiếu đến những thủ pháp nhất định nảy sinh từ một phân định giả lập, qua đó từng luận điểm được xem như độc lập với nhau và tự thân

định hoàn chỉnh.

Chia tách "sự việc"

(*i*) Trong một số môn học thuộc chương trình nhà trường, hoặc trong tất cả các sự kiện thuộc một vài chủ điểm hoặc bài tập, học trò bị nhấn chìm trong các tình tiết; trí óc chúng chất đầy những tiểu tiết (dù được lượm lặt qua quan sát và ghi nhớ, hay được thu nạp qua truyền đạt và áp đặt). Phép quy nạp được tiếp nhận như là sự khởi đầu và kết thúc bằng việc tập hợp các sự kiện và gom nhặt các mẩu tin rời rạc. Người ta quên khuấy mất một điều là những chi tiết ấy chỉ mang giá trị giáo dục ở khía cạnh gợi mở một quan điểm về một tình huống bao trùm trong đó các chi tiết vụn lẻ được thâu gộp lại và gán cho ý nghĩa. Trong các bài học-thực tế ở bậc tiểu học cũng như trong hướng dẫn thí nghiệm ở bậc học cao hơn, ngay chính môn học cũng thường được đón nhận như vậy, khiến người học không có khả năng học một biết mười mà "chỉ thấy cây mà không thấy rừng". Các sự vật với những tính chất của chúng được nhắc đi nhắc lại và chia chẻ vụn nhỏ ra mà không quy về một bản chất khái quát hơn mà qua đó chúng được biểu hiện và có ý nghĩa. Hoặc giả nơi phòng thí nghiệm, người học bị cuốn hút vào những công đoạn thao tác – cho dù là vì lý do thế nào đi nữa – mà không hề nhận ra đâu là vấn đề cơ bản phía sau lời giải mà qua đó họ có được phương pháp phù hợp. Duy có phép quy nạp mới đưa ra và nhấn mạnh vào những mối quan hệ liền mạch và chỉ khi nào xét tới *các mối quan hệ* thì việc học mới trở thành điều gì đó hơn là một chiếc bao chứa đồ lỉnh kỉnh.

Không thể

(*ii*) Một lần nữa, tâm trí lại được đà lập ra một ý niệm mơ hồ

theo dõi bằng lập luận

đối với cái toàn thể có thành phần là những sự kiện vụn lẻ, mà không cần bỏ công tốn sức chút nào để biết chúng gắn kết với nhau *như thế nào* với tư cách là những phần cấu tạo nên cái toàn thể. Chúng ta nói rằng người học cảm nhận "một cách khái quát" những sự kiện trong bài học Lịch sử hoặc Địa lý vì chúng được tạo ra như thế và vì thế; nhưng nói "một cách khái quát" ở đây có nghĩa là nói "một cách hàm hồ", một cách thức thế này hay thế khác mà không rõ cách đó là như thế nào.

Dựa trên những sự kiện đặc thù, người học được khuyến khích phác họa trong óc một ý niệm, một quan niệm chung về những sự kiện đó trong mối liên hệ với ý nghĩa của chúng; nhưng không ai chịu khó bỏ công khiến người học theo đuổi ý niệm đó, làm rõ ý niệm đó và tìm hiểu xem những phương diện nào của nó tác động lên trường hợp đang xem xét và lên các tình huống tương tự. Phép suy luận quy nạp, sự phỏng đoán được người học tạo ra; nếu ngẫu nhiên nó đúng, thì lập tức nó được người thầy chấp nhận; còn nếu sai thì nó bị gạt bỏ. Nếu như ý tưởng có bị phóng đại, rất nhiều khi chính người thầy lại là người hoàn thiện cho ý tưởng đó, và vì thế nhận lấy trách nhiệm về sự phát triển có tính trí tuệ của nó. Nhưng một hành vi tư duy hoàn chỉnh và thiết thân đòi hỏi người nào hình thành nên gợi ý (phỏng đoán) đó cũng phải chịu trách nhiệm về việc luận giải thông tỏ những phương diện mà gợi ý đó tác động đến vấn đề đang xem xét; đòi hỏi anh ta phải phát triển gợi ý đó, ít nhất, cũng đủ để chỉ ra những cách thức mà theo đó nó áp dụng vào và giải thích cho những dữ kiện cụ thể của tình huống. Cũng nhiều khi một bài

thuyết trình chưa kịp kiểm nghiệm khả năng trình bày một dạng thức kỹ năng nhất định của người học hoặc khả năng thuộc lòng các sự việc và nguyên lý được thừa nhận trong sách giáo khoa hay do giảng viên ấn định thì người thầy đã bước sang thái cực đối lập; và sau khi khơi được những phản hồi tức thời từ phía học trò, những phỏng đoán hoặc ý tưởng của chúng về vấn đề, người thầy ấy chỉ đơn thuần chấp nhận hoặc gạt bỏ các ý kiến đã nêu và tự mình nhận lấy trách nhiệm làm rõ những ý tưởng đó. Theo lối này, chức năng của sự gợi ý và của sự thông giải tuy được khơi mạch nhưng lại không được dẫn dắt và rèn luyện. Phép quy nạp tuy được kích hoạt nhưng không được chuyển tiếp sang công đoạn *lập luận* vốn cần thiết để hoàn tất nó.

Trong những môn học và chủ đề khác, công đoạn diễn dịch được tách riêng và được đối xử như thể tự thân nó vốn đã hoàn chỉnh, sự phân tách ước lệ này có thể biểu hiện tại một trong hai (hoặc cả hai) điểm: cụ thể, tại điểm khởi đầu hoặc điểm kết thúc của phương cách dựa vào quy trình trí tuệ tổng quát.

Sự tách biệt phép diễn dịch bằng cách khởi đi từ chính nó

(*iii*) Bắt đầu từ những định nghĩa, quy tắc, nguyên lý khái quát, sự phân loại và những việc tương tự là một hình thái phổ biến của cái sai đầu tiên. Phương pháp này như thể là một mục tiêu không đổi cho mọi nhà cải cách giáo dục tấn công bởi lẽ không cần thiết phải dựa dẫm vào nó nhiều hơn so với việc nhận thấy, theo logic, cái sai lầm nằm ở việc cố gắng đưa ra những suy diễn mà lại chưa tiếp cận những sự kiện riêng rẽ vốn cần đến việc khái quát hóa những phương cách hợp lý. Rủi thay, nhà cải cách đôi khi lại đưa ý kiến phản đối của mình đi quá xa, hoặc đúng ra

là xác định nhầm vị trí của nó. Nhà cải cách bị đưa dẫn tới chỗ chỉ trích tất mọi sự định nghĩa, mọi sự hệ thống hóa, mọi sự vận dụng những nguyên lý tổng quát, thay vì tự hạn định bản thân trong việc chỉ ra sự vô nghĩa và vô hồn của chúng vì không được thúc đẩy một cách xác đáng xuất phát từ việc hiểu rõ những kinh nghiệm cụ thể.

Sự tách biệt phép diễn dịch xuất phát từ việc định hướng cho những quan sát mới mẻ

(*iv*) Sự cô lập của phép diễn dịch được thấy, từ một phía khác, ở bất cứ chỗ nào người ta không thể giành được và thử nghiệm các kết quả của những quá trình lập luận khái quát bằng cách áp dụng vào những trường hợp cụ thể. Điểm chung cùng của những phương cách diễn dịch đặt ở công dụng của chúng trong việc hấp thụ và nhận thức từng trường hợp riêng lẻ. Không ai hiểu được trọn vẹn một nguyên lý khái quát – dù cho người đó có thể trình bày điều đó đầy đủ đến mức nào đi nữa, chưa nói tới việc nhắc đi nhắc lại điều đó – cho tới khi nào người đó có thể sử dụng nó để làm chủ những tình huống mới, mà nếu những tình huống đó đúng *là* mới, chúng thể hiện khác so với những trường hợp dùng để đem lại sự khái quát hóa. Nhiều khi sách giáo khoa hoặc người thầy hài lòng với một loạt những ví dụ và minh họa chiếu lệ, và người học không bị buộc phải mang cái nguyên tắc mà anh ta đã đề ra sang cho những tình huống tiếp theo của kinh nghiệm bản thân. Trong chừng mực ấy, nguyên lý đó là trì trệ và vô hồn.

Sự thiếu hụt trong việc đáp ứng những đòi

(*v*) Phát biểu chủ đề này dưới dạng khác, mọi hành vi hoàn chỉnh của việc suy tư tạo lập bước dự phòng cho thí nghiệm – cho việc thử nghiệm các nguyên lý được gợi ra và được chấp nhận bằng cách sử dụng những nguyên lý đó để tích cực tạo dựng

hỏi nhu yếu cho phép thử nghiệm

những trường hợp mới, trong đó những tính chất mới được bộc lộ. Các nhà trường của chúng ta chỉ có thể từng chút một thích nghi với những tiến bộ chung của phương pháp khoa học. Xét từ góc độ khoa học, người ta đã chứng tỏ được hành động tư duy chỉ có thể công hiệu và nhất quán trong phạm vi có áp dụng một dạng phương pháp thí nghiệm nhất định. Nguyên lý này tỏ ra ít nhiều được thừa nhận trong bậc học cao hơn, ở các trường cao đẳng và trung học. Nhưng trong giáo dục tiểu học, người ta vẫn cho rằng, về đại thể, nội những quan sát tự nhiên của người học trò, thêm vào đó những gì học sinh ấy nghe thấy và tin tưởng, là đủ đáp ứng cho phát triển trí tuệ. Đương nhiên không nhất thiết các phòng thí nghiệm phải được đưa vào dưới danh nghĩa đó, càng không nhất thiết phải có đủ các trang thiết bị chỉn chu; nhưng toàn bộ lịch sử khoa học của nhân loại minh chứng một điều là không thể đạt tới những điều kiện cho hoạt động trí năng triệt để cho tới khi nào đáp ứng đầy đủ những đòi hỏi nhu yếu để các hoạt động diễn ra thực sự làm biến đổi các điều kiện vật chất, và rằng sách vở, tranh ảnh và thậm chí các đối tượng chỉ qua quan sát thụ động nhưng không được vận dụng đến không đáp ứng nổi những đòi hỏi nhu yếu đó.

Chương VIII
Xét đoán: thông giải các sự kiện

§1. *Ba Nhân tố trong Xét đoán*

Sự xét đoán tốt

MỘT người có khả năng xét đoán giữa một tập hợp các sự biến nhất định thì được xem là có giáo dục, có rèn luyện, dẫu học thức của người đó ở mức độ nào. Và nếu các trường học của chúng ta đào tạo nên những học sinh với thái độ tinh thần mà ở vào hoàn cảnh nào cũng có khả năng xét đoán tốt, khi đó các trường học quả đã làm được nhiều điều hơn là chỉ đào tạo ra những học sinh chứa trong đầu hàng kho thông tin hoặc thành thạo kỹ năng trong những lĩnh vực chuyên sâu. Để biết thế nào là năng lực xét đoán *tốt* trước tiên chúng ta cần biết xét đoán là gì.

Xét đoán và suy luận

Phải thừa nhận một điều là giữa xét đoán và suy luận có sự nối kết mật thiết. Mục đích của suy luận là tự hoàn tất chính nó trong một xét đoán trọn vẹn về tình huống, và quá trình suy luận diễn tiến qua một loạt các xét đoán cấu thành và trung gian, vậy những đơn vị, những điều kiện của suy luận này khi chúng ta kiểm tra riêng từng thứ thì chúng là cái gì? Những đặc điểm trọng yếu có thể gom được ngay từ nơi việc đắn đo các thao tác mà từ *xét đoán* thoạt đầu áp dụng: cụ thể, đó là trong phán quyết trước những vấn đề tranh chấp về luật – quy trình ra quyết định của *vị thẩm phán trước tòa.* có ba đặc điểm như thế, đó là: (1) một tranh chấp, gồm những yêu sách khẳng quyết trái ngược về cùng một

tình huống khách quan; (2) một quá trình định nghĩa và bổ sung chi tiết những yêu sách này cũng như sàng lọc các sự việc đã viện dẫn để chứng tỏ các yêu sách đó; (3) một quyết định chung cuộc, hay bản án, khép lại vấn đề cụ thể gây tranh cãi và được dùng làm quy tắc hay nguyên lý định đoạt những sự vụ về sau.

sự không chắc chắn là cửa đi vào xét đoán

1. Trừ phi còn nghi hoặc, chỉ thoáng nhìn thì ai cũng đọc được tình huống; nó được nhập tâm tức khắc, nghĩa là ngay tại đó chỉ có sự thấy biết, nhận thức, thừa nhận chứ không có sự xét đoán. Chỉ khi nào vấn đề trở nên hoàn toàn đáng ngờ, khi nó vẫn hoàn toàn mù mịt và khó hiểu, thì khi đó chỉ có sự bí hiểm và không dẫn tới xét đoán nào cả. Nhưng nếu nó gợi đến, dù hàm hồ mức nào chăng nữa, những ý nghĩa khác nhau, những giải thích khả dĩ mang tính cách đối chọi, thì khi đó ta có một *điểm gây tranh cãi,* một *vấn đề nan giải* nào đó. Sự nghi hoặc ẩn dưới dạng tranh chấp, bất đồng; các khía cạnh khác nhau giằng kéo kết luận về phía mình. Những vụ việc đưa ra xét xử trước một vị quan tòa minh họa rõ ràng và dứt khoát cho xung đột giữa những cách giải thích có thể hoán đổi nhau này; nhưng bất kỳ trường hợp nào hướng tới việc dàn xếp một cách có trí tuệ một tình huống tranh chấp thì đều minh họa cho những đặc điểm đó. Một đốm mờ hiện ra trước mắt ta; chúng ta tự hỏi: “Cái gì đây? Đám mây hay là cột bụi lốc? Một cái cây đang đu đưa? Phải chăng một người đang ra hiệu cho ta?”. Mỗi điều trong tình huống tổng quát gợi đến một khả năng như trên, chỉ có thể một trong số đó là đáp án đúng; cũng có thể không gợi ý nào trong số đó thích đáng; song điều khiến ta băn khoăn là cái đó chắc chắn phải mang một nghĩa *nhất*

định. Điều gì trong những khẳng quyết nêu ra ấy có nội dung xác đáng? Nhận thức đó thực ra có ý nghĩa gì? Nó phải được giải thích, ước lượng, đánh giá, nhận ra như thế nào? Mọi xét đoán đều triển khai ra từ một tình thế như vậy.

Sự xét đoán định nghĩa vấn đề,

2. Việc xét xử một vụ tranh chấp, một phiên tòa, tức là việc cân nhắc các yêu sách có thể hoán đổi nhau, được chia thành hai nhánh, và trong trường hợp nhất định, bất kỳ nhánh nào trong đó cũng đều có khả năng thu hút sự chú ý hơn so với nhánh kia. Trong việc phân xử một vụ tranh chấp, hai nhánh này sàng lọc bằng chứng và lựa ra những quy tắc có thể đem áp dụng; chúng là "những sự kiện" và "quy luật" của vụ việc. Trong sự xét đoán thì chúng là (*a*) sự khẳng định những dữ kiện nào là quan trọng trong một trường hợp nhất định (so sánh với vận động quy nạp); và (*b*) việc chi tiết hóa các khái niệm hoặc ý nghĩa gợi ra bởi những dữ kiện thô (so sánh với vận động diễn dịch). (*a*) Những phần nào hoặc khía cạnh nào của tình huống đó là quan trọng trong việc kiểm soát sự hình thành lời giải thích? (*b*) Những câu hỏi này có mối tương quan chặt chẽ với nhau; lời giải đáp cho câu hỏi này phụ thuộc vào đáp án của câu hỏi kia. Tuy nhiên, để thuận tiện chúng ta xét riêng từng câu hỏi.

(a) thông qua việc lựa chọn sự việc nào là bằng cứ

(*a*) Trong mọi sự việc trên thực tế, có rất nhiều chi tiết là những phần tạo nên sự việc tổng thể, tuy nhiên lại không mấy quan trọng trong mối liên hệ với điểm gây tranh cãi. Tất cả những phần làm nên một kinh nghiệm đều thể hiện bình đẳng, nhưng chúng còn xa mới đạt tới giá trị ngang bằng với các dấu hiệu hay bằng chứng. Cũng không có đặc điểm nào được gắn thẻ hay dán

nhãn cho biết “cái này là quan trọng” hoặc “cái này không đáng bận tâm”, và cho đến cả mức độ mạnh yếu, hoặc sự sống động lẫn sự nổi bật cũng đều không phải là một phương cách an toàn trong việc chỉ báo và minh chứng cho giá trị. Trong tình huống cá biệt này, điều gì dễ nhận ra vẫn có thể hoàn toàn không có giá trị, và chìa khóa để hiểu biết toàn bộ vấn đề có khi lại giản dị hoặc ẩn khuất (so sánh với tr.125). Những nét không quan trọng dễ gây mất tập trung; chúng giương cao yêu sách đòi phải coi chúng như những đầu mối và dấu hiệu để thông giải, trong khi những đặc điểm có ý nghĩa quan trọng lại không bộc lộ. Do vậy, sự xét đoán được quy định *ngay cả trong việc quy chiếu* tới tình huống hoặc sự kiện hiện ra trước giác quan; nó phải được loại bỏ hoặc bác bỏ, lựa chọn, khám phá, hoặc làm rõ. Trước khi chúng ta đi đến một kết luận chung cuộc, thì sự bác bỏ và lựa chọn vẫn ở trong tình trạng tạm thời hoặc có điều kiện. Chúng ta chọn lấy những thứ mà ta hy vọng hoặc tin dùng làm dấu hiệu chỉ báo ý nghĩa. Nhưng nếu chúng không gợi đến một tình huống trong đó chúng được chấp nhận và thâu gồm, chúng ta sẽ tái thiết các dữ liệu của mình, các sự kiện của vụ việc; vì chúng ta hiểu ra, một cách trí tuệ, qua những sự kiện của vụ việc, *những đặc điểm được dùng làm bằng chứng để đi đến một kết luận hoặc hình thành nên một quyết định.*

Sự thuần thục trong chọn lựa bằng cứ

Không thể đưa ra một quy tắc cứng nhắc nào cho việc lựa chọn và bác bỏ, hoặc xác quyết các sự việc. Rốt cuộc, phải nói rằng mọi cái lại quay về với sự xét đoán tinh tường, trực quan nhạy bén của người phán xét. Để làm một vị quan tòa công minh cần phải có khả năng trực nhận những giá trị biểu thị hoặc chỉ báo

tương đối về những đặc tính đa dạng của tình huống gây băn khoăn; phải biết cái gì cần bỏ qua vì nó không đáng bận tâm, cái gì cần loại bỏ vì nó không phù hợp; cái gì phải giữ lại để dẫn dắt tới kết quả; cái gì cần coi trọng để làm đầu mối tháo gỡ cái khó.* Với những vấn đề thông thường, năng lực này ta gọi là sự *thông thạo, khéo léo, tháo vát*; trong những việc quan trọng hơn thì đó là *sự thấu hiểu, sự sáng suốt*. Điều này một phần thuộc về bản năng và thiên bẩm; nhưng nó cũng thể hiện một kết quả được ấp ủ từ việc hiểu rõ những việc tương tự trong quá khứ. Chiếm lĩnh được khả năng này để qua đó nắm lấy điều gì có giá trị làm bằng chứng hoặc quan trọng và bỏ qua tất cả những thứ còn lại là tiêu chuẩn để làm nên một chuyên gia, người sành sỏi, vị *quan tòa*, trong mọi vấn đề.

Những xét đoán trực cảm

Một trường hợp đáng lưu ý được Mill trích đưa ra làm ví dụ về mức độ chính xác và tinh tế tột bậc mà khả năng ước định các nhân tố trọng yếu trong một tình huống có thể được phát triển đến. "Một nhà sản xuất ở Scotland bỏ ra một khoản thù lao rất hậu hĩnh để mướn một người thợ nhuộm từ nước Anh, một người thợ danh tiếng có khả năng pha chế được những màu sắc rất đẹp, với kỳ vọng người thợ này sẽ dạy cho các công nhân của ông ta có được kỹ năng đó. Người thợ đến làm; nhưng phương pháp pha chế của anh ta, cũng chính là bí quyết cho ra những gam màu, được thực hiện bằng cách vốc tay, trong khi theo cách thông thường phải cân đo cẩn thận. Nhà sản xuất nọ tìm cách khiến người thợ kia chuyển đổi cách pha chế của anh ta sang hệ thống cân đo tương ứng, để có thể định lượng cho những nguyên tắc của

kiểu pha chế đặc biệt kia. Tuy nhiên, người thợ thấy rằng mình không thể nào thực hiện được, và do đó không thể truyền lại kỹ năng của mình cho một ai khác. Anh ta phải tìm cách, từ mỗi trường hợp riêng lẻ trong kinh nghiệm bản thân, thiết lập nên trong óc một sự kết nối giữa hiệu ứng thị quan của màu sắc với những hiểu biết khéo léo trong việc thực hiện pha chế các nguyên liệu màu; và từ những hiểu biết này anh ta có thể, trong bất cứ trường hợp riêng biệt nào, *suy luận ra phương tiện cần vận dụng* và những hiệu ứng có thể cho ra từ đó". Suy nghĩ ủ chín các điều kiện, sự tiếp xúc gần gũi kết hợp với sự ham thích sâu sắc, sự đắm mình trong vô số các kinh nghiệm bện kết với nhau, có khuynh hướng đưa đến những xét đoán mà khi đó ta gọi là có tính trực cảm; nhưng đó là những xét đoán chân thực bởi lẽ chúng dựa trên sự lựa chọn và ước đoán thông minh, trong đó lấy giải pháp cho một vấn đề làm tiêu chuẩn kiểm soát. Việc chiếm lĩnh được năng lực này làm nên sự khác biệt giữa người nghệ sĩ với kẻ chỉ biết cách nhưng không biết làm.

Đó chính là khả năng xét đoán, trong hình thức hoàn chỉnh nhất của nó, đối với những dữ kiện của quyết định phải đạt tới. Nhưng dù trong trường hợp nào, đều có một cảm nhận nhất định song hành cùng với cách thức được áp dụng; đều thường trực một việc tạm thời nhặt ra những tính chất nào đấy để ướm thử việc chú trọng đến những tính chất ấy sẽ dẫn tới điều gì; đều bỏ ngỏ sự lựa chọn cuối cùng cho một cân nhắc sâu hơn; cũng như việc bác bỏ hoàn toàn các nhân tố đó hay hạ thấp những tính chất ấy xuống một vị trí khác trong thang bậc cứ liệu nếu những đặc điểm

khác thu được những gợi ý có sức dung hợp lớn hơn. Sự tỉnh táo, linh hoạt, óc tò mò là những thứ căn cốt; sự huấn giảng, cứng nhắc, thành kiến, tính thất thường, những thứ nảy sinh từ sự sáo mòn, đam mê và thiếu nghiêm túc đều là tử huyệt.

Để quyết định một vấn đề, cũng phải chọn được những nguyên lý phù hợp

(*b*) Lẽ dĩ nhiên, sự chọn lựa các dữ kiện này là để kiểm soát *sự phát triển và bổ sung chi tiết cho ý nghĩa gợi ra trong sự soi rọi của những điều mà chúng phải được thông giải* (so sánh tr.127). Một sự tiến hóa của các khái niệm vì vậy tiến triển đồng thời với sự xác quyết các sự việc; một ý nghĩa khả dĩ tiếp sau một ý nghĩa khác được dựng lên trước trí năng, xét trong mối quan hệ với những dữ kiện mà theo đó nó được áp dụng, được phát triển thành những phương diện chi tiết hơn dựa trên những dữ kiện đó, bị loại bỏ hoặc được tạm thời chấp nhận và vận dụng, chúng ta không tiếp cận bất kỳ vấn đề nào với một tâm trí hoàn toàn ngây thơ và thuần phác; chúng ta tiếp cận nó qua những dạng thức hiểu biết đã tập nhiễm thành thói quen, qua một kho tàng nhất định chứa đựng các ý nghĩa đã được phát triển từ trước đó, hoặc ít ra chứa đựng những kính nghiệm từ đó có thể luận ra các ý nghĩa. Nếu các tình thế cho phép một phản ứng theo thói quen được trực tiếp huy động ra, thì ý nghĩa sẽ được trực tiếp nắm bắt. Nếu thói quen được kiềm chế, và bị ngăn không để áp dụng dễ dãi, có khả năng một ý nghĩa khả dĩ cho các sự việc đang tra vấn tự nó sẽ hiển bày. Không có một quy tắc cứng nhắc nào định đoạt cho việc liệu một ý nghĩa gợi ra có phải là ý nghĩa đúng đắn và xác đáng phải được thuận theo hay không. Chính sự xét đoán tường minh (hay mê lầm) của cá nhân là điều dẫn dắt. Không một nhãn hiệu

gắn cho bất cứ ý tưởng hay nguyên lý nào lại tự động nói ra “hãy vận dụng tôi trong tình huống này” – giống như chiếc bánh kỳ lạ của cô bé Alice ở Xứ sở diệu kỳ được khía dòng chữ “Hãy ăn tôi”. Người tư duy phải ra quyết định, phải lựa chọn; và luôn luôn có một nguy cơ, theo đó người biết suy nghĩ chín chắn thận trọng lựa chọn một chủ đề, để rồi qua những sự kiện tiếp sau đi đến chỗ xác nhận hoặc thất vọng về sự lựa chọn đó. Nếu một người không thể ước đoán chính xác điều gì phù hợp để giải thích một vấn đề gây nghi hoặc hay gây băn khoăn nào đó thì việc khổ công học hỏi xây đắp một kho tàng các khái niệm chẳng mấy đem lại ích lợi gì. Vì việc học hỏi không phải là trí khôn; thông tin không bảo đảm cho khả năng xét đoán tốt. Trí nhớ có thể dùng như chiếc tủ lạnh vô trùng lưu trữ một kho các ý nghĩa dành dụm cho tương lai, nhưng trong một tình huống khẩn cấp nào đó, chính sự xét đoán mới lựa chọn và vận dụng đến cái ý nghĩa cần dùng cho tình huống đó – và nếu không có một tình huống cấp bách (một sự khủng hoảng nào đó, dù lớn dù nhỏ) thì không nảy sinh một đòi hỏi xét đoán. Không một quan niệm nào, kể cả khi nó được tạo lập vững chắc và cẩn thận trong không gian trừu tượng, có thể ngay từ đầu làm được việc gì tốt hơn là đóng vai trò *ứng viên* cho trách vụ thông dịch. Chỉ bằng việc đạt được thành tựu lớn hơn so với những đối thủ cạnh tranh trong việc làm rõ những mảng tối, tháo gỡ được những gút mắc rối rắm, điều hòa những bất đồng, chỉ những điều đó mới khiến quan niệm đó được chọn hoặc chứng minh được nó là một ý tưởng có giá trị cho tình huống nhất định.

Xét đoán định nghĩa vấn đề

3. Khi đã hình thành, sự xét đoán là một *quyết định;* nó khép lại (hoặc kết thúc) vấn đề gây tranh cãi. Sự xác quyết này không chỉ giải quyết cho trường hợp riêng rẽ đó, mà còn giúp định ra một quy tắc hoặc phương pháp để quyết định những vấn đề tương tự trong tương lai; như thể bản án của vị thẩm phán tại tòa vừa đồng thời kết thúc vụ tranh tụng đó vừa hình thành nên một tiền lệ cho những phán quyết về sau. Nếu như sự thông giải đã xác quyết đó không bị chứng minh là sai bằng những sự kiện tiếp diễn về sau, một giả định được dựng lên ủng hộ cho những sự thông giải tương tự trong những trường hợp khác nơi mà những đặc điểm đó không hiển nhiên tỏ ra trái nghịch đến mức chúng không còn phù hợp nữa. Theo lối này, các nguyên lý xét đoán dần dần được tạo dựng; một cung cách thông giải nào đó trở nên có trọng lượng và thẩm quyền. Nói ngắn gọn, các ý nghĩa được làm thành tiêu chuẩn, chúng trở thành những khái niệm hợp logic.

§2. *Nguồn gốc và Bản chất của những Ý tưởng*

Các ý tưởng là những dự phóng để xét đoán

Điều này đưa chúng ta đến với vấn đề về *những ý tưởng trong mối quan hệ với những xét đoán.** Trong một tình thế mơ hồ cái gì đó gợi đến một cái khác như thể đó là ý nghĩa của nó. Nếu ý nghĩa này được chấp nhận tức khắc, khi đó không có vận động suy nghĩ, chưa có hành động phán xét thực sự. Suy nghĩ bị xén ngang không phê phán; một niềm tin giáo điều cùng với hết thảy những nguy cơ có dự phần xảy đến. Nhưng nếu ý nghĩa gợi ra được *kìm hãm*, chờ đợi sự kiểm nghiệm và tra vấn, khi đó ta có sự xét đoán thực sự. Chúng ta dừng và nghĩ, chúng ta *trì hoãn* kết

luận để *suy luận* một cách thấu đáo hơn. Trong quá trình mà mọi thứ được tạm thời chấp nhận nhằm mục đích kiểm nghiệm này, thì những ý nghĩa hóa thành những ý tưởng. *Điều đó có nghĩa là, một ý tưởng là một ý nghĩa được tạm thời đón nhận, hình thành và vận dụng có quy chiếu đến sự thích hợp của nó trong việc định đoạt một tình thế đang đắn đo – một ý nghĩa được sử dụng như là công cụ để xét đoán.*

hoặc công cụ để thông giải

Chúng ta hãy trở lại ví dụ về cái bóng mờ chuyển động phía đằng xa. Chúng ta tự hỏi *đó là cái gì*, tức là *cái bóng mờ ấy có nghĩa là gì*. Một người đang khua tay, một người bạn đang ra hiệu cho ta, là những khả năng được gợi đến. Chấp nhận ngay một trong hai khả năng ấy là tóm bắt sự xét đoán. Nhưng nếu chúng ta coi điều gì gợi ra chỉ như là một gợi ý, một giả định, một khả năng, nó trở thành một ý kiến, mang những đặc điểm sau: (*a*) Nếu đơn thuần là một gợi ý thì đó là một sự phóng chiếu, một sự võ đoán mà trong những trường hợp phỏng đoán có giá trị lớn hơn nhiều thì ta gọi là giả thuyết hoặc lý thuyết, có nghĩa, *đó là một phương thức thông giải khả dĩ song vẫn còn nghi hoặc*. (*b*) Cho dù hãy còn nghi hoặc như vậy, nó có một chức phận phải thực thi; ấy là việc dẫn dắt tra vấn và kiểm nghiệm. Nếu cái bóng mờ này có nghĩa là một người bạn đang vẫy gọi, thì sự quan sát cẩn thận hẳn sẽ cho thấy những nét khác hơn nào đấy. Nếu đó là một người đang chăn thả đàn gia súc ương ngạnh, ta có thể nhận ra những đặc điểm khác biệt nhất định. Chúng ta hãy nhìn kỹ xem liệu những nét này có được tìm ra không. Nếu chỉ xem đó là điều còn hồ nghi, một ý tưởng ắt làm tê liệt sự tra vấn. Nếu đơn giản

coi đó là điều chắc chắn, cái bóng ấy ắt sẽ thu hút thêm sự truy vấn. Khi coi đó là một khả năng còn trong vòng nghi hoặc, nó cung cấp cho ta một quan điểm, một bệ đỡ, một phương cách tra vấn.

Những giả tưởng

Những ý tưởng khi đó không còn là những ý tưởng thực sự nữa trừ phi chúng là những công cụ dành để tra xét phản tỉnh hướng đến giải quyết vấn đề. Giả dụ đó là câu hỏi yêu cầu một học sinh nắm bắt *ý tưởng trái đất là một hình cầu.* Điều này khác với việc dạy cho đứa trẻ biết rằng đặc tính hình cầu của trái đất là *một sự kiện.* Đứa trẻ có thể được cho xem (hoặc gợi nhớ lại) một quả bóng hoặc một hình cầu, và được cho biết trái đất có hình cầu giống những thứ ấy; có thể đứa trẻ sau đó được yêu cầu nhắc đi nhắc lại điều đó ngày này qua ngày khác tới khi nào hình quả cầu trái đất và hình quả bóng được in vào tâm trí. Nhưng không vì thế mà nó đã thâu nhận được ý tưởng nào về đặc tính hình cầu của trái đất; cùng lắm thì nó có hình ảnh nào đó về một hình cầu và rốt cuộc nó cố công hình dung ra trái đất sau phép loại suy qua hình ảnh quả bóng của nó. Để nắm được tính chất hình cầu như là một ý tưởng, cậu học trò lúc đầu hẳn phải nhận thấy có những rắc rối hoặc các đặc tính lộn xộn trong các sự việc được quan sát thấy và rồi ý tưởng khối cầu hiện ra trong óc như là một cách khả dĩ giải thích cho hiện tượng đang tra xét. Chỉ bằng cách sử dụng phương pháp thông giải các dữ kiện đem lại ý nghĩa đầy đủ hơn cho các dữ kiện ấy thì tính chất hình khối cầu mới trở thành một ý tưởng đích thực. Ta có thể có trong đầu một hình ảnh sáng sủa song không hề có ý tưởng nào; hoặc trong đầu ta có thể có một

hình ảnh thoáng hiện, mơ hồ song lại có một ý tưởng, nếu như hình ảnh đó thực hiện chức năng khởi xướng và chỉ dẫn cho quan sát cũng như mối quan hệ giữa các sự kiện.

Các ý tưởng cung cấp chọn lựa duy nhất để "định đoạt" phương pháp

Những ý tưởng hợp logic giống như những chiếc chìa khóa được mài đánh cho mục đích tháo mở ổ khóa. Nhưng con cá chó, khi được ngăn bởi một tấm kính với con cá mồi nó thường ăn, sẽ – có thể nói vậy – lao vào miếng kính cho đến khi đập đầu vào nó trong khi không thể vươn tới con mồi. Các động vật học (nếu chúng đúng là có thể học được) bằng cách "cắt và thử"; bằng cách ban đầu làm hú họa một điều gì, rồi một điều khác và rồi lưu lại điều gì vô tình đạt kết quả. Hành động được những ý tưởng chủ động dẫn dắt – những ý nghĩa gợi ra được chấp nhận dùng vào việc thử nghiệm – chính là lựa chọn duy nhất thay cho cả sự trì độn ương ngạnh lẫn sự học hỏi từ vị thầy quý báu kia – tức kinh nghiệm có được do may mắn.

Chúng là những phương pháp tấn công gián tiếp

Một điều hệ trọng là nhiều từ ngữ dành nói về sự thông minh lại gợi ra ý tưởng về hoạt động đi vòng và né tránh – thường đi với một kiểu báo hiệu kín đáo hoặc thậm chí là sai khác về luân lý. Một người chất phác, nhiệt thành thì thẳng thắn khi đi thẳng vào một việc nào đó (và có ngụ ý: thật là ngớ ngẩn). Người thông minh thì xảo trí, lanh lợi, khôn khéo, tinh ranh, láu cá, lắm trò vặt – những gì liên hệ tới ý tưởng về sự gián tiếp*. Một ý tưởng là một phương pháp tránh né, đi vòng, hoặc vượt qua những trở ngại bằng cách phản tỉnh mà nếu không như thế ắt sẽ vấp ngay phải đòn tấn công, không thương tiếc. Nhưng những ý tưởng có thể mất đi tính trí tuệ khi mà nó được vận dụng đến mức thành quen.

Khi một đứa trẻ thoạt đầu học cách nhận biết, qua từng khoảnh khắc bỡ ngỡ, về những con mèo, con chó, ngôi nhà, hòn đá, cái cây, đôi giày, và những đối tượng sự vật khác, thì các ý tưởng – những thứ có ý nghĩa tạm thời và được tri nhận rõ – can dự vào khoảnh khắc đó như là những phương pháp để nhận biết. Lúc này, theo thói thường, sự vật và ý nghĩa hoàn toàn hòa đúc vào nhau đến mức không còn sự xét đoán cũng như ý tưởng theo đúng nghĩa nữa mà chỉ còn lại sự thức nhận tự động. Mặt khác, trong nhiều trường hợp, những sự vật được trực tiếp nhận biết và vốn dĩ quen thuộc hóa thành những đối tượng xét đoán khi chúng tự thể hiện ra trong những bối cảnh khác thường: như là những hình dạng, khoảng cách, kích cỡ, vị trí khi chúng ta tìm cách vẽ lại chúng; như là những hình tam giác, hình vuông và hình tròn khi chúng hóa thành những bài toán trong môn hình học chứ không dính dáng gì đến những đồ chơi, dụng cụ hay đồ làm bếp quen thuộc nữa.

§3. *Phép Phân tích và Tổng hợp*

Xét đoán sắp đặt ngăn nắp sự việc: phép phân tích

Thông qua hành động xét đoán, các dữ kiện lộn xộn được sắp lại ngăn nắp, và dường như các sự việc không rành mạch và rời rạc được chắp nối lại với nhau. Các sự việc có thể mang đến cho ta một cảm giác riêng, chúng có thể lưu lại trong chúng ta một ấn tượng khó tả; sự vật có thể được *cảm thấy* tròn trịa (tức là, nó thể hiện một phẩm chất mà sau đó chúng ta định nghĩa là tròn trịa), một hành vi có thể thô thiển (hoặc điều mà sau đó chúng ta phân định vào loại thô thiển) và rồi thì phẩm chất này lại biến mất,

thâm nhập, hòa trộn vào giá trị trọn vẹn của tình huống. Chỉ khi chúng ta cần dùng chính ngay khía cạnh đó của tình huống ban đầu làm công cụ để nắm bắt điều gì gây băn khoăn hoặc khó hiểu trong một tình huống khác, khi đó ta mới trừu tượng hóa hoặc tách rời tính chất đó ra để nó trở thành cá biệt. Chỉ khi chúng ta cần phải đặc trưng hóa hình dáng của một đối tượng mới nào đó hoặc tính luân lý của một hành vi lạ kỳ nào đó, thì khi đó nhân tố tròn trịa hay là thô tháp trong kinh nghiệm cũ mới tự tách ra và đứng riêng như một đặc tính nổi trội. Bởi vậy, nếu yếu tố được tuyển lựa làm sáng tỏ một vài điều gì mà nếu không có nó sẽ trở nên khó hiểu trong kinh nghiệm mới, nếu yếu tố đó sắp đặt ổn thỏa được điều gì chưa chắc chắn, thì khi đó tự nó sẽ có ý nghĩa tích cực và rõ rệt hơn. Chúng ta sẽ trở lại điểm này trong chương kế tiếp; tại đây chúng ta sẽ bàn về nội dung này chỉ trong phạm vi mà nó liên quan tới những vấn đề của phép phân tích và tổng hợp.

Phân tích trong óc không giống như phân chia đồ vật

Sự hiểu lầm của phân tích trong giáo dục

Cho dù đã tuyên bố dứt khoát rằng những phép phân tích trí tuệ và vật lý là những kiểu vận động khác loại thứ nguyên, phép phân tích trí tuệ thường được tiếp nhận sau khi đã loại suy vật lý; ví thử khi đó là việc phân chia một cái toàn thể thành các cấu phần tạo nên nó trong tâm trí thay vì trong khoảng không, vì không ai có thể nói rõ được việc phân chia cái toàn thể thành các cấu phần trong óc có nghĩa là gì, nên quan niệm này dẫn đến một ý tưởng xa hơn khi cho rằng phép phân tích hợp logic chỉ đơn thuần là sự liệt kê và lên danh mục tất cả những tính chất và mối quan hệ mà ta có thể nghĩ

ra được. Ảnh hưởng của quan niệm này đối với giáo dục là rất lớn*. Mọi môn học trong chương trình đều đã vượt qua – hoặc vẫn còn nằm trong – cái có thể gọi là giai đoạn của phương pháp giải cấu hay hình thái học: cấp độ mà trong đó sự hiểu biết môn học được cho là gồm có việc làm tăng thêm những khác biệt về chất lượng, hình dáng, quan hệ, v.v. và việc gắn cho mỗi phần tử riêng biệt đó một cái tên. Trong sự phát triển bình thường, các tính chất cụ thể được chú trọng và sau đó được cá biệt hóa chỉ khi nào chúng giúp thu xếp ổn thỏa một khó khăn nào đó. Chỉ khi nào chúng can dự vào việc xét đoán một tình huống cụ thể nhất định thì khi đó mới đem lại động cơ hay công dụng cho các phép phân tích, tức là cho việc chú trọng đến một nhân tố hay quan hệ nào đó có ý nghĩa đặc biệt.

Những ảnh hưởng do sự diễn đạt thiếu chín chắn

Cái lối trống đánh xuôi kèn thổi ngược đó còn được thể hiện trong việc đề ra một cách quá chủ quan các phương pháp quy trình đang hết sức phổ biến trong công tác giảng dạy ở bậc học phổ thông. Phương pháp được dùng để khám phá, để tra vấn phản ánh, không thể nào được đem đồng nhất với phương pháp bộc lộ ra *sau khi* sự khám phá đã thực hiện xong. Trong sự vận động đích thực của óc suy luận, trí óc trong thái độ *tìm kiếm*, thái độ *truy tìm*, thái độ *phóng chiếu*, thái độ *thử cái này cái kia;* đến khi nào rút ra được kết luận thì việc tìm kiếm ngừng lại. Người Hy Lạp từng bàn luận: “Làm thế nào mà việc học tập (hay sự tra vấn) có thể xảy ra? Là vì hoặc chúng ta đã biết rõ điều gì chúng ta theo đuổi, và khi đó chúng ta không học; hoặc chúng ta không biết, và khi đó chúng ta không thể hỏi, vì chúng ta không biết phải tìm

kiếm cái gì.” Tình thế lưỡng nan này ít ra cũng có tính gợi mở, vì nó chỉ tới một khả năng chọn lựa thực sự: việc áp dụng sự hoài nghi, sự gợi ý tạm thời, sự thử nghiệm vào trong việc tra xét. Sau khi chúng ta đã đạt tới kết luận thì việc cân nhắc lại các bước của quá trình nhằm xem lại điều gì hữu ích, điều gì có hại, điều gì là hoàn toàn vô tác dụng, sẽ giúp ích cho việc ứng phó trước những vấn đề tương tự xảy ra trong tương lai một cách mau mắn và hữu hiệu hơn. Bằng cách này, một phương pháp ít nhiều minh bạch dần dần được tạo dựng (so sánh với thảo luận ở phần trước tr.106 về cái tâm lý và cái hợp logic).

Tuy nhiên, có một giả định phổ biến cho rằng trừ phi người học trò ngay từ ban đầu *chủ động nhận thức được và công khai phát biểu ra* phương pháp được ẩn chứa một cách hợp lẽ trong kết quả mà cậu ta cần đạt tới, còn không thì cậu ta sẽ *không* có được phương pháp, và tâm trí cậu ta sẽ vận động một cách lộn xộn hoặc hỗn loạn; trong khi nếu cậu ta cùng lúc vừa học một điều gì vừa chủ động đưa ra một dạng trình tự nào đó (một phác thảo, phân tích đề tài, danh sách đề mục và tiểu mục, công thức đồng nhất) thì khi ấy tâm trí của cậu ta được củng cố và tăng cường. Thực tế, sự phát triển của *một thái độ và thói quen hợp logic từ trong vô thức* phải diễn ra trước. Việc chủ tâm đưa ra phương pháp phù hợp về mặt logic nhằm vươn đến một kết quả chỉ khả dĩ sau khi kết quả đó đã được nhắm tới ngay từ ban đầu thông qua những phương pháp có tính tạm thời và ít dụng ý hơn, trong khi nó chỉ có giá trị khi nào việc xét duyệt lại phương pháp giúp thu về kết quả trong trường hợp đã biết ấy sẽ có tác dụng soi rọi cho

một tình huống mới tương tự. Khả năng quyết đoán và lọc riêng ra (khả năng trừu tượng, phân tích) những đặc điểm tối ưu về mặt logic này từ một kinh nghiệm bị cản trở do sự câu thúc gấp gáp đối với việc trình bày ra rõ ràng những đặc điểm ấy. Việc sử dụng tái hồi một phương pháp càng chứng tỏ sự định hình của *phương pháp* đó; và trên sự định hình này mới kéo theo sự diễn đạt một cách tự nhiên. Nhưng vì người dạy nhận thấy rằng những sự việc mà họ hiểu rõ nhất được tách riêng và định nghĩa theo những cách thức rành rọt, nên chốn học đường của chúng ta thấm đượm một sự sùng bái việc trẻ em cần phải khởi sự học hành với những công thức đã kết tinh của phương pháp.

Sự xét đoán làm bộc lộ cung cách hoặc ý nghĩa của các sự việc: phép tổng hợp

Vì phép phân tích được quan niệm như là cách nhặt riêng ra từng mảnh miếng, nên phép tổng hợp được xem như là cách ghép các mảnh miếng ấy lại với nhau; và với lối hình dung như thế, nó cũng trở thành một sự bí ẩn. Sự thực, phép tổng hợp diễn ra bất cứ nơi nào ta nắm bắt được cung cách mà sự việc tác động tới kết luận, hoặc cung cách mà nguyên lý ảnh hưởng lên sự việc, vì phép phân tích cốt *ở chú trọng,* cho nên phép tổng hợp là *nhận định*; trong khi phép này khiến cho sự việc hay phẩm chất được chú trọng tách biệt ra và trở nên quan trọng thì phép kia đem đến một *bối cảnh* cho cái được lựa chọn, hay đem đến sự kết nối giữa cái được lựa chọn với điều được diễn đạt. Mọi xét đoán là có tính phân tích chừng nào nó liên quan tới sự phân tách, phân biệt, khoanh vùng cái ít quan trọng khỏi cái quan trọng, cái bất tương hợp khỏi điều gì dẫn dắt đến kết luận; và nó có tính tổng hợp chừng nào nó mang lại cho tâm trí một tình huống bao quát trong

đó nhận thức được các sự việc đã lựa chọn.

Phân tích và tổng hợp có mối quan hệ tương hỗ

Những phương pháp giáo dục hãnh diện tự coi chúng như là có tính phân tích hoặc có tính tổng hợp một cách độc tôn (chừng nào chúng còn thực hiện theo lối khoa trương kia) vì thế không còn tương hợp với những thao tác xét đoán thông thường nữa. Ví như đã có những cuộc tranh luận nổ ra liên quan tới việc môn Địa lý cần được giảng dạy theo hướng phân tích hay tổng hợp. Theo phương pháp tổng hợp thì phải bắt đầu từ một phần riêng lẻ và có giới hạn trên bề mặt trái đất mà các học sinh vốn dĩ đã quen thuộc, rồi dần dần ghép các vùng lân cận vào đó (vùng miền, quốc gia, châu lục, v.v.) cho đến khi mở rộng ý tưởng ra toàn bộ địa cầu, hoặc ra toàn bộ hệ mặt trời trong đó bao gồm trái đất. Theo phương pháp phân tích thì phải bắt đầu với cái toàn thể vật lý, tức hệ mặt tròi hay là trái đất, rồi chuyển xuống qua từng cấu phần cho đến tận những cái đập vào giác quan từ môi trường xung quanh. Những quan niệm nền tảng gồm có những cái toàn thể và những cái bộ phận có tính vật chất. Trong thực tế, chúng ta không thể đem giả định phần trái đất riêng rẽ mà đứa trẻ đã quen thuộc ấy là một đối tượng rõ ràng trong tâm trí, thứ mà nhờ đó đứa trẻ có thể lập tức xuất phát từ đó; tri thức của nó về cái phần ấy bị che mờ và mơ hồ, đồng thời chưa hoàn chỉnh. Theo đó, sự tiến bộ trí năng sẽ liên quan tới sự phân tích điều ấy ra – chú trọng vào những đặc điểm nổi trội, để sao cho chúng đứng tách ra rõ rệt. Hơn nữa, cái nơi ở của chính đứa trẻ không được khoanh lại rõ ràng, bao lại gọn ghẽ để đo đạc. Kinh nghiệm của nó về nơi ấy vốn là kinh nghiệm có liên quan tới mặt trời, mặt trăng, và các

vì sao như là những phần làm nên cảnh trí mà nó khảo sát; kinh nghiệm đó liên quan tới một đường chân trời xê dịch theo sự di chuyển của chính đứa trẻ; nghĩa là, ngay cả cái kinh nghiệm cục bộ và hạn hẹp hơn nhiều của nó cũng liên quan tới những nhân tố xa vời đem trí tưởng tượng của nó vượt ra khỏi con phố và ngôi làng nơi nó ở. Sự kết nối, mối liên hệ với một tổng thể rộng lớn hơn đã có sẵn trong đứa trẻ. Nhưng nhận thức của đứa trẻ về những mối liên hệ này là không đầy đủ, lơ mơ và không chuẩn xác. Đứa trẻ cần vận dụng đến những đặc điểm của môi trường xung quanh mà nó đã hiểu rõ để làm sáng tỏ và mở rộng những ý niệm của nó về khung cảnh địa lý bao trùm rộng lớn hơn. Đồng thời, khi đứa trẻ còn chưa nắm bắt hết khung cảnh rộng lớn đó thì nó đã nhập tâm vô vàn những nét đặc trưng thậm chí là tầm thường nhất từ môi trường xung quanh. Phép phân tích dẫn tới phép tổng hợp, trong khi phép tổng hợp hoàn thiện phép phân tích. Khi đứa trẻ lớn lên cùng với sự hiểu biết về trái đất phức tạp và rộng lớn ở trên quỹ đạo của nó trong không gian, đứa trẻ cũng thấy rõ ý nghĩa của những chi tiết thân thuộc quanh nơi nó sống. Sự tương giao mật thiết giữa sự chú trọng và sự thông giải có tính chọn lọc này đối với điều gì được lựa chọn diễn ra ở bất cứ chỗ nào mà sự suy tư tiến triển một cách bình thường. Do vậy mới có sự cố công thiển cận đem phép phân tích đối chọi lại phép tổng hợp, hết bên này lại chuyển sang bên kia.

Chương IX

Ý nghĩa: hay là những quan niệm và sự thông hiểu

§1. *Vị trí của những Ý nghĩa trong Đời sống Tinh thần*

Ý nghĩa là tâm điểm

TẠI phần thảo luận về sự xét đoán, trong đó chúng ta đã làm minh bạch hơn những gì liên quan tới suy luận, thế nên trong phần thảo luận về ý nghĩa này chúng ta chỉ trở lại với chức năng cốt lõi của suy tư phản tỉnh. Một điều gì đó *hàm ý, biểu thị, báo hiệu, chỉ ra hoặc chỉ tới* một cái gì khác mà ta đã trông thấy ngay từ đầu được xem là một chỉ dấu thiết yếu của hành động suy nghĩ. Mục đích khám phá các sự việc như chúng thể hiện chính là nhằm tìm hiểu xem chúng mang ý nghĩa gì; mục đích của mọi thử nghiệm là tìm ra được sự việc nào sẽ cáng đáng, thay thế, hỗ trợ cho một ý nghĩa đã biết. Khi một suy luận tiến đến một kết luận thỏa đáng cũng là lúc chúng ta đạt tới một mục tiêu của ý nghĩa. Hành vi xét đoán liên quan tới cả sự phát triển và ứng dụng của các ý nghĩa. Ngắn gọn, trong chương này chúng ta không có ý định đưa ra chủ đề mới nào mà chỉ tiếp cận cái mà cho tới lúc này vẫn được coi như điều đương nhiên, ở phần đầu, chúng ta sẽ xem xét mối tương quan giữa ý nghĩa và sự thông hiểu, cũng như hai dạng thức của nó là thông hiểu trực tiếp và gián tiếp.

I. Ý NGHĨA VÀ SỰ THÔNG HIỂU

Thấu hiểu tức là nắm

Giả dụ bất chợt có người bước vào phòng và kêu to “paper”,

được ý nghĩa

ta nhận thấy ngay có nhiều khả năng xảy đến. Nếu bạn không hiểu tiếng Anh, thì tiếng gọi kia không gì khác hơn một tiếng ồn mà cũng có thể không mảy may tác động tới ai khác. Nhưng âm thanh ấy không phải là một đối tượng có tính trí tuệ; nó không có chút giá trị trí tuệ nào cả (so sánh với phần trước, tr.31). Bảo rằng bạn không hiểu từ đó có nghĩa gì và rằng nó chẳng có ý nghĩa nào cả thì cũng đều như nhau. Nếu như tiếng kêu ấy thường đi kèm với việc giao báo ngày, thì âm thanh ấy có ý nghĩa, có mang nội dung trí tuệ; bạn sẽ hiểu nó. Hoặc giả bạn đang nóng lòng chờ đợi để nhận một tài liệu quan trọng nào đó, có thể bạn sẽ tưởng rằng tiếng kêu đó là tiếng gọi người ra nhận tài liệu đó. Trường hợp nếu (trường hợp thứ ba) bạn hiểu được tiếng Anh, nhưng không có bối cảnh nào hiện ra xuất phát từ những thói quen hay sự mong đợi của bạn, thì *tiếng kêu đó* vẫn có nghĩa, nhưng toàn bộ sự kiện thì chưa có nghĩa. Rồi sau đó bạn thấy băn khoăn và bị lôi cuốn phải nghĩ ra, phải truy tìm một lời giải thích cho cái hiện tượng hoàn toàn vô nghĩa lý đó. Nếu bạn thấy được điều gì giải thích cho sự việc đó thì nó có ý nghĩa; bạn sẽ hiểu ra việc ấy. Là những con người có trí năng, chúng ta đưa giả định về sự tồn tại của ý nghĩa, và sự vắng bóng của ý nghĩa là điều không bình thường. Do vậy, nếu như sự việc hóa ra là người kia chỉ muốn kêu cho bạn biết có mảnh giấy rơi giữa lối đi, hay là tờ giấy đang tồn tại đâu đó trong thế gian này, hẳn có lẽ bạn đã nghĩ không chừng anh ta ấm đầu còn không chính mình đang là nạn nhân của một trò đùa nhăng nhít. Do đó việc nắm bắt ý nghĩa, hiểu và nhận ra điều gì trong tình huống mà điều đó có ý nghĩa quan trọng là những lối diễn đạt tương đương; chúng biểu thị những trạng thái của đời

sống trí tuệ chúng ta. Không có những thứ ấy thì sẽ chỉ có (*a*) sự thiếu vắng nội dung trí tuệ, hoặc (*b*) sự lẫn lộn và băn khoăn trong óc, hoặc là (*c*) trò oái oăm – sự vô nghĩa, điên khùng.

Tri thức và ý nghĩa

Mọi tri thức, mọi khoa học do vậy đều hướng đến việc nắm bắt ý nghĩa của những đối tượng và sự kiện, và quá trình này đều cốt ở việc lấy chúng ra khỏi những cái thoạt nhìn như là những sự kiện biệt lập thô thiển, và thấy chúng như là những thành phần của một toàn thể rộng lớn hơn *do chúng gợi ra*, điều mà đến lượt nó, lại quay lại lý giải, giải thích và thông giải cho chúng; tức là mang lại cho chúng giá trị (đối chiếu với tr.125 phần trước). Giả sử ta tìm thấy một hòn đá với những dấu vết đặc thù. Những vết xước này có nghĩa là gì? Chừng nào đối tượng ấy làm bật ra câu hỏi này, chừng đó nó còn chưa được hiểu; trong khi màu sắc và hình dạng vật ta thấy nói cho ta biết đó là một hòn đá, thì khi đó đối tượng ấy được hiểu. Quả là những kết hợp lạ kỳ giữa cái được hiểu và cái chưa được hiểu mà từ đó chúng kích thích tư duy. Nếu ở đoạn cuối cuộc tra vấn đó, những dấu hiệu trên hòn đá được xác định là những vết xước có từ thời kỳ băng hà, những dấu hiệu khó hiểu và gây băn khoăn được thông dịch sang những ý nghĩa đã được nắm bắt: nghĩa là, lực do chuyển động và chèn ép của những khối băng lớn và lực ma sát khiến cho các viên đá trượt lên nhau. Điều đã được nắm bắt trong tình huống này được chuyển tiếp và áp dụng cho điều còn lạ lẫm và gây băn khoăn ở sự vật kia, kết quả là điều sau trở nên dễ nắm bắt và gần gũi, tức là được hiểu. Minh họa sơ lược này cho thấy năng lực suy nghĩ hữu hiệu của chúng ta phụ thuộc vào việc chiếm giữ được một vốn liếng

các ý nghĩa để rồi có thể được đem ra ứng dụng khi cần đến (so sánh với điều gì đã nói về phép diễn dịch, tr.155).

II. SỰ THÔNG HIỂU TRỰC TIẾP VÀ GIÁN TIẾP

Hiểu trực tiếp và hiểu theo đường vòng

Những ví dụ nêu trên minh họa cho hai kiểu nắm bắt ngữ nghĩa. Một khi hiểu được tiếng Anh, người đó lập tức hiểu nghĩa từ "paper". Tuy nhiên, xét về toàn thể có khi người đó không nhận ra bất kỳ ý nghĩa hay sắc thái nào từ trạng huống diễn ra. Cũng như thế, người ấy nhận ra đối tượng là hòn đá ngay khi trông thấy; không có bí mật, không có sự kỳ bí hay băn khoăn nào về điều đó. Nhưng anh ta không hiểu nổi những vết xước trên hòn đá. Chúng có nghĩa nào đấy, nhưng là nghĩa gì? Có trường hợp, do đã trở nên quen thuộc nên sự vật và ý nghĩa của nó, trong mức độ nhất định, nhập làm một. Trường hợp khác, chí ít là trong một khoảng thời gian, sự vật và ý nghĩa của nó bị phân lìa và ta phải tìm ra ý nghĩa của sự vật đó ngõ hầu mới hiểu được sự vật ấy. Trong trường hợp đầu, hiểu biết là trực nhận, mau lẹ và tức thời; còn trong trường hợp sau, hiểu biết đi theo đường vòng và bị kìm hãm.

Sự tương tác giữa hai lối hiểu đó

Hầu hết mọi ngôn ngữ có hai loại ngôn từ thể hiện hai dạng thức thông hiểu; một loại dành để thâu nhận hoặc nắm bắt ý nghĩa, loại kia dành để chỉ sự nhận biết theo đường vòng, do vậy: tiếng Latin có từ *noscere* và *scire*, tiếng Đức có từ *kennen* và *wissen*, tiếng Pháp có từ *connaitre* và *savoir*, trong khi trong tiếng Anh cách nói tương ứng là *acquainted with (quen với)* hoặc *know of* hoặc *about (biết đến, biết về)*.* Lúc này đời sống tinh thần của chúng ta bao gồm một sự tương giao đặc thù giữa hai lối thông

hiểu này. Mọi xét đoán, mọi suy tư phản tỉnh, đều giả thiết về một tình trạng thiếu hiểu biết, một tình trạng thiếu hụt của ý nghĩa, chúng ta phản tỉnh để có thể nắm được ý nghĩa thích đáng và đầy đủ của điều gì xảy ra. Tuy nhiên, phải có *điều gì đó* đã được thông hiểu rồi, trí óc phải nắm giữ được một ý nghĩa nào đó mà nó đã làm chủ, nếu không sẽ không thể có được hành động suy nghĩ, chúng ta tư duy để nắm bắt ý nghĩa, song mọi sự mở rộng tri thức khiến chúng ta nhận thấy những góc khuất, những điểm mờ, những điểm mà khi thiếu hụt tri thức thì mọi thứ dường như cũng vẫn rõ ràng và tự nhiên. Một nhà khoa học khi mới đặt chân tới vùng đất mới sẽ bắt gặp nhiều thứ chưa hiểu nổi, trong khi những người dân bản xứ quê kệch thì hoàn toàn không ngờ đến bất cứ ý nghĩa nào vượt ngoài những thứ bày ra trước mắt họ. Có những thổ dân Ấn Độ đặt chân đến một thành phố lớn chẳng thèm để ý đến những thứ kỳ quan của đại công nghiệp như cây cầu, chiếc xe đẩy hay cái máy điện thoại, nhưng lại bị hút mắt vào cảnh tượng những người thợ đang trèo leo sửa chữa trên những cây cột điện cao vút. Sự gia tăng kho ý nghĩa giúp chúng ta nhận ra những vấn đề mới, trong khi chỉ bằng cách quy chuyển những mối trăn trở mới lạ về thành những điều đã quen thuộc và dễ hiểu thì ta mới hiểu và giải quyết được những vấn đề này. Đây là sự vận động hình phễu xoáy hút muôn thuở của tri thức.

Tiến bộ trí tuệ: một sự hòa điệu

Sự tiến bộ của chúng ta về tri thức đích thực *chung quy luôn có một phần ở tại sự khám phá ra điều gì đó còn chưa hiểu nổi trong điều gì trước đấy đã được mặc nhiên coi là dễ hiểu, rõ ràng, hiển nhiên và một phần ở tại sự vận dụng các ý nghĩa được*

nắm bắt trực tiếp không chút ngờ vực, như là những phương tiện để nắm lấy những ý nghĩa khó hiểu, đáng hoài nghi và gây băn khoăn. Không có đối tượng nào là thực sự quen thuộc, quá ư rõ ràng, quá mức thông thường đến độ trong một tình huống mới lạ, nó lại không dưng đột ngột làm bộc lộ vấn đề nào đó, và do đó khơi gợi việc suy tư để hiểu được điều ấy. Không một đối tượng hoặc nguyên lý nào lại kỳ lạ, đặc biệt hoặc xa vời đến mức người ta không thể trông cậy gì vào nó cho tới khi ý nghĩa của nó trở nên thân thuộc – được lập tức thâu nhận không suy nghĩ. Chúng ta có thể đi đến *chỗ hiểu ra, nhận thức, công nhận, nắm bắt, lưu lại, sử dụng* các nguyên lý, quy luật hay sự thật trừu tượng – tức là nắm bắt được ý nghĩa của chúng theo lối hết sức thẳng thừng. Sự tiến bộ trí tuệ của chúng ta, như đã nói, cốt nằm trong một sự hòa điệu giữa sự thông hiểu trực tiếp – từ chuyên môn gọi là *trực* nhận (*ap*prehension) – với sự thông hiểu gián tiếp và thông qua trung gian – từ chuyên môn gọi là *thức* nhận (*com*prehension).

§2. *Quá trình thấu đạt tới Ý nghĩa*

Sự quen thuộc

Vấn đề đầu tiên đặt ra liên quan tới sự thông hiểu trực tiếp là bằng cách nào một kho tàng các ý nghĩa trực nhận có thể được xây dựng nên. Làm thế nào chúng ta biết cách nhìn nhận những thứ trước mắt như là những thành tố có ý nghĩa hệ trọng trong một tình huống, hoặc giả chúng đương nhiên có những ý nghĩa cụ thể? Khó khăn chính yếu của chúng ta trong việc trả lời câu hỏi này nằm ở sự triệt để mà qua đó ta học được bài học về những điều quen thuộc. Ý nghĩ có thể lướt ngang qua một vùng chưa

khám phá dễ dàng hơn là có thể xóa bỏ điều gì đã được làm một cách trọn vẹn đến mức hằn sâu thành thói quen phi ý thức. Chúng ta nhận biết về những cái ghế, cái bàn, sách vở, cái cây, con ngựa, đám mây, ngôi sao, cơn mưa một cách mau lẹ và trực tiếp đến mức rất khó nhận thấy về mặt ý nghĩa chúng đã từng có lúc được thấu đạt tới, – những ý nghĩa mà giờ đây hòa vào làm nên bản thân các sự vật.

Sự hỗn động có trước sự quen thuộc

Trong một trích đoạn thường được dẫn, James có nói: "Đứa trẻ liền một lúc bị bủa vây tứ phía từ mắt, tai, mũi, da cho đến bụng dạ, cảm thấy một sự hỗn mang bao trùm và xáo động"*. Ấy là ngài James đang diễn tả nguyên vẹn cái thế giới ban sơ của đứa trẻ; tuy nhiên, sự diễn tả đó hoàn toàn có thể đem áp dụng để nói về cách mà điều gì đó mới mẻ tác động lên người trưởng thành, chừng nào điều đó quả thực còn mới mẻ và lạ lẫm. Đối với chú "ếch ngồi đáy giếng" thì mọi thứ đều nhòa nhạt và hỗn mang; những dấu hiệu mà theo thói quen ta gắn cho các sự vật để phân biệt cái này với cái khác trở nên thật nghèo nàn. Những ngôn ngữ xa lạ xì xồ khiến ta không hiểu, trong đó ta không thể tách bạch nổi một nhóm thanh âm nào rành rọt, rõ ràng, có thể kể ra những ví dụ tiếp theo, như khi một kẻ nhà quê ra tỉnh ngơ ngác giữa phố xá đông đúc, như người miền ngược lênh đênh trên biển, hay khi kẻ ít vận động bị đẩy ra ganh đua với những tay gạo cội trong một cuộc đọ tài thi sức lắt léo. Đưa một người không có kinh nghiệm vào làm trong nhà máy, ban đầu công việc đối với anh ta cứ như thể một mớ bòng bong. Trong con mắt kẻ lữ khách nơi đất lạ thì những người có gốc gác thuộc về nơi ấy thoạt trông ai cũng hao

hao giống nhau. Người ngoài đứng trước một bầy cừu chỉ có thể nhận ra những mảng khối màu sắc khác biệt, trong khi đối với người chăn cừu thì mỗi con mang đặc trưng hoàn toàn khu biệt. Một vệt mờ nhòe hay một bong bóng chân không dịch chuyển đây đó không rõ rệt đặc trưng cho điều gì chúng ta chưa hiểu được, vấn đề thấu đạt tới ý nghĩa thông qua các sự vật, hoặc (nói cách khác) vấn đề hình thành nên những thói quen trực nhận sơ đẳng, do vậy quy vào vấn đề đưa được (*i*) *sự minh xác* và *sự rạch ròi* và (*ii*) *tính nhất quán* hoặc *tính ổn định* của ý nghĩa vào trong điều gì mà nếu không có những tính chất đó sẽ trở nên mơ hồ và chập chờn.

Những phản ứng trong thực tế làm sáng tỏ sự lộn xộn

Việc thấu đạt tới sự xác định và sự mạch lạc (hoặc bất biến) của những ý nghĩa có khởi nguồn chủ yếu từ trong các hoạt động thực tiễn. Bằng cách xoay vần một vật, đứa trẻ cảm nhận được sự tròn trịa; bằng cách nện vật đó xuống, nó nhận ra vật ấy có tính đàn hồi; bằng cách quăng ném vật ấy, nó làm vật ấy thể hiện sức nặng như một nhân tố của riêng vật ấy. Bằng vào phản ứng, vào sự điều chỉnh lại phản hồi chứ không phải qua cảm quan mà ấn tượng đó được khắc họa riêng biệt, và có tính chất khu biệt với những tính chất khác vốn chỉ được gợi ra từ những phản ứng không giống thế. Lấy ví dụ, những đứa trẻ thường tỏ ra khá chậm trong việc nhận ra những khác biệt của màu sắc. Những khác biệt mà nhìn từ phía người lớn là rất dễ phát hiện ra thì chúng lại thấy vô cùng khó khăn để nhận biết và nhớ lại. Không nghi ngờ gì về việc chúng không *có cảm nhận* như nhau, nhưng ở đây không có một nhận biết có tính trí tuệ nào về cái làm nên khác biệt. Tính

chất đỏ hoặc xanh lá hoặc xanh dương của đối tượng không có chiều hướng gây ra một phản ứng đủ khác biệt cho thấy đặc tính màu sắc là nổi rõ hay cá biệt. Tuy vậy, dần dà những phản ứng tập nhiễm đặc trưng nào đó đều có dính dáng tới những đồ vật nhất định; có thể nói, màu trắng trở thành dấu hiệu cho đường và sữa, những thứ mà lũ trẻ ưa thích; màu xanh da trời trở thành chỉ báo cho chiếc váy mà bé gái thích mặc, v.v.; và những phản ứng riêng biệt có xu hướng chọn ra từ màu sắc những tính chất từ những thứ khác mà chúng nhuốm đẫm màu ấy.

Chúng ta xác định được là nhờ vào công dụng hay chức năng

Lấy ví dụ khác. Chúng ta không mấy khó khăn để phân biệt đâu là bồ cào, đâu là cái cuốc, cái cày, cái bừa, cái xẻng với cái mai. Mỗi thứ dụng cụ ấy đi liền một công dụng và chức năng riêng. Tuy nhiên, chúng ta có thể vấp phải khó khăn lớn khi hồi tưởng đâu là sự khác biệt giữa răng cưa với răng bừa, hình quả trứng với quả trứng đảo ngược, hình dạng và cạnh viền của các loại lá cây, hay là giữa các loại axit có đuôi “ic” hay đuôi “ous”. Giữa chúng nhất định có sự khác biệt rồi, nhưng đó là khác biệt nào? Hoặc giả, chúng ta biết rõ sự khác biệt là gì; nhưng cái nào là cái nào? Chúng ta hẳn là không ngờ rằng những biến thể về hình dạng, kích cỡ, màu sắc và bố cục các phần thực ra không mấy dính dáng đến sự khác biệt về đặc tính và ý nghĩa của các vật so với công dụng, mục đích và chức năng của các vật hay các bộ phận của chúng có liên quan tới điều ấy. Điều đánh lạc hướng chúng ta là việc các tính chất hình dạng, kích cỡ, màu sắc v.v. kia *giờ đây* khác biệt đến nỗi chúng ta không nhận thấy vấn đề chính ra là giải thích được cái cách mà theo đó ban đầu chúng có được

sự minh xác và dễ nhận biết. Chừng nào chúng ta còn thụ động đặt mình trước các đối tượng, khi đó chúng còn chưa được tách bạch ra khỏi sự mơ hồ vốn nuốt gọn toàn bộ chúng. Những khác biệt về cao độ và cường độ của âm thanh bỏ lại sau một cảm giác khác lạ, nhưng cho tới khi nào chúng ta tỏ bày những thái độ khác về phía chúng, hoặc *làm* điều gì đó đặc biệt có liên tưởng đến chúng, thì khi đó sự khác biệt mơ hồ của chúng mới được nắm bắt và lưu lại một cách trí tuệ.

Những bức vẽ của trẻ em minh họa cho sự chi phối của giá trị

Những bức vẽ của trẻ nhỏ cho ta một ví dụ nữa minh họa cho cùng nguyên lý này. Tương quan về phối cảnh không còn chi phối, vì mối quan tâm của đứa trẻ không đặt vào *sự biểu đạt hình họa*, mà đặt vào *các sự vật* được biểu đạt; và trong khi phối cảnh là điều cốt yếu trong thể hiện hình họa thì nó không can dự gì đến những công dụng và giá trị đặc trưng của bản thân các sự vật. Ngôi nhà được vẽ với những bức tường trong suốt vì lẽ những căn phòng, ghế, giường, người trong nhà, đều là những thứ quan trọng làm nên ý nghĩa của ngôi nhà; ta luôn thấy có khói bốc ra từ ống khói, bởi nếu không thì làm gì phải có ống khói? Vào dịp Giáng sinh, những chiếc tất được vẽ to bằng cả ngôi nhà hoặc thậm chí to đến mức phải mang ra khỏi ngôi nhà: trong trường hợp nào thì tỷ lệ của những giá trị sử dụng đưa đến tỷ lệ cho những tính chất của chúng, những bức họa biến thành những thứ nhắc nhở về các giá trị này, chứ không còn là bản ghi chép công bình đối với những phẩm tính vật lý và cảm quan. Một trong những khó khăn chủ yếu mà hầu hết người nào học vẽ đều cảm nhận thấy đó là những công dụng quen thuộc và kết quả của việc

sử dụng được khái quát thành đặc điểm của các sự vật một cách hết sức mật thiết đến mức trong thực tế không thể nào tùy ý ngăn lại được.

Giống như âm thanh được dùng làm tín hiệu ngôn ngữ

Việc thấu đạt tới các ý nghĩa qua thanh âm, mà nhờ có nó thì chúng mới trở thành từ ngữ, có lẽ là ví dụ minh họa gây sửng sốt nhất cho cách thức mà chỉ nội những kích thích cảm quan mới thấu đạt tới được sự minh định và bất biến của ý nghĩa, và do đó tự bản thân chúng được định nghĩa và kết nối với nhau nhằm mục đích nhận thức. Ngôn ngữ là một ví dụ đắc địa bởi lẽ có hàng trăm thậm chí hàng nghìn từ có ngữ nghĩa hiện đã hoàn toàn hợp nhất cùng với những tính chất vật lý đến mức có thể trực nhận được, trong khi đó về trường hợp từ ngữ dễ nhận thấy rằng sự kết nối này dần dần được dụng công thấu đạt đến hơn là so với trường hợp của những đối tượng vật lý chẳng hạn bàn, ghế, cúc áo, cây cối, hòn đá, quả đồi, bông hoa v.v., nơi mà sự hợp nhất của tính cách trí tuệ và ý nghĩa với sự việc vật lý dường như thể hiện có tính nguyên thủy hơn, và tác động đến chúng ta một cách thụ động chứ không cần phải trông cậy vào những khám phá chủ động để thấu đạt tới ý nghĩa. Còn trong trường hợp ý nghĩa của từ ngữ, chúng ta thấy rõ một điều là bằng cách tạo ra những âm thanh và lưu tâm tới những kết quả kéo theo, bằng cách nghe ngóng những thanh âm của người khác và quan sát những hoạt động đi kèm mà một âm thanh nhất định cuối cùng hóa thành cái vỏ âm thanh ổn định chứa đựng một ý nghĩa.

Sự hiểu biết quen thuộc với những ý nghĩa do đó chỉ báo rằng chúng ta có được những thái độ phản hồi xác định trong sự hiện

diện của các đối tượng mà rồi không một chút đắn đo, những thái độ đó dẫn ta tới việc dự đoán về những hậu quả khả dĩ nhất định. Tính dứt khoát của sự đoán đợi này định nghĩa cho ý nghĩa hoặc đem nó ra khỏi sự mơ hồ và dấp dính; tính cách tập nhiễm và tái diễn của nó đem đến cho ý nghĩa sự bất biến, sự ổn định và nhất quán, hoặc đưa nó ra khỏi sự dao động và chập chờn.

§3. *Những Quan niệm và Ý nghĩa*

Một quan niệm là một ý nghĩa xác định

Từ *ý nghĩa* là một từ quen miệng hằng ngày; những từ như *quan niệm, ý niệm* vừa có tính phổ quát lại vừa là những thuật ngữ chuyên môn. Tuy nhiên nói một cách chặt chẽ, chúng không có liên quan tới điều gì mới mẻ; bất kỳ ý nghĩa nào được cá biệt hóa đủ để trực tiếp nắm bắt và vận dụng được ngay, và do đó được quy định bởi một từ, thì đều là một quan niệm hoặc ý niệm, về mặt ngôn ngữ, mỗi danh từ chung đều truyền tải một ý nghĩa, trong khi danh từ riêng và danh từ chung đi kèm đại từ xác định *này* hoặc *kia* hàm chỉ những thứ mà trong đó các ý nghĩa được biểu trưng. Khi hành động tư duy vừa vận dụng vừa mở rộng các ý niệm, khái niệm thì qua đó cũng đơn giản muốn nói rằng chúng ta có vận dụng tới ý nghĩa trong suy luận và xét đoán, và rằng việc vận dụng này cũng làm chuẩn xác và mở rộng chúng.

được làm thành chuẩn mực

Nhiều người đề cập đến một đối tượng không hiển hiện trong trực quan, thế nhưng rồi tất cả những người đó đều thu về một chất liệu tin tưởng hệt như nhau. Cùng một người ở những lúc khác nhau đều thường nói về cùng một đối tượng hoặc loại đối tượng. Kinh nghiệm cảm quan, những điều kiện vật chất, những

điều kiện tâm lý tuy khác biệt nhưng đều cùng bảo tồn một ý nghĩa. Nếu một cân (pound) tự làm thay đổi khối lượng của chính nó, nếu một tấc (foot) tùy tiện lấy độ dài trong khi chúng ta đang vận dụng đến chúng, thì rõ ràng chúng ta không thể tiến hành cân đo được gì. Điều này hẳn có thể đem dụ cho tâm thế trí tuệ của chúng ta một khi ý nghĩa không thể duy trì nổi một mức độ ổn định và bất biến nhất định trước những biến chuyển đa dạng về người và vật.

Qua đó chúng ta nhận ra cái chưa biết và bổ khuyết cho thực tại cảm quan.

Theo đó việc nhấn mạnh sự thiết cốt của các quan niệm cũng chỉ lặp lại điều đã đề cập đến. Chúng ta chỉ cần tóm lược rằng các quan niệm, hay các ý nghĩa chuẩn mực, là những công cụ dùng để (*i*) xác định, (*ii*) bổ sung và (*iii*) định vị trong một hệ thống. Giả dụ có một đốm sáng trước nay chưa từng trông thấy trên bầu trời. Trừ phi có một tập hợp các ý nghĩa cho ta lấy đó làm công cụ tra vấn và luận giải, còn không đốm sáng ấy vẫn chỉ là điều gì đó trong cảm quan – nghĩa là một đốm sáng mà thôi. Xét kỹ, nó chẳng qua là một kích thích lên thần kinh thị giác, xét đối với tập hợp ý nghĩa thu nhận được từ kinh nghiệm quá khứ, trí não sử dụng những khái niệm thích đáng để tấn công đốm sáng này. Liệu có phải đốm sáng ấy biểu thị một thiên thạch, một sao chổi hay một ngôi sao mới hình thành, hay một đám tinh vân được tạo ra bởi một vụ va chạm hay tan rã trong vũ trụ? Mỗi một quan niệm trong số này có những đặc điểm dị biệt và cụ thể để rồi ta có thể truy nguyên qua sự tra vấn kiên trì và tỉ mỉ. Rốt cuộc, theo chúng ta, đốm sáng được nhận định là một sao chổi. Bằng một ý nghĩa chuẩn mực, nó có cả danh cả phận đàng hoàng. Rồi tiếp đến là sự

bổ khuyết. Hết thảy các thuộc tính đã biết về sao chổi được gán cho vật thể này, cho dù chúng chưa hề được quan sát thấy. Hết thảy mọi điều các nhà thiên văn biết được về quỹ đạo và cấu trúc của các sao chổi trở thành cứ liệu mà qua đó, thông giải cho đốm sáng. Cuối cùng, ý nghĩa-sao chổi này tự bản thân nó không bị cô lập; nó là một phần có kết nối với toàn bộ hệ thống kiến thức thiên văn học. Các ngôi sao, hành tinh, vệ tinh, tinh vân, sao chổi, sao băng, bụi vũ trụ – tất cả những quan niệm này có một sự tương liên và tương tác, và khi đốm sáng được xác định là một sao chổi, nó lập tức được thu nhận làm thành viên chính thức trong vương quốc mênh mông của những niềm tin này.

Tầm quan trọng của hệ thống đối với tri thức

Darwin, trong một đoạn tự thuật, kể rằng hồi còn trẻ có lần ông đã nói với nhà địa chất học Sidgwick rằng ông vừa tìm thấy một vỏ sò trong hố đá. Khi ấy Sidgwick đã bảo với Darwin chắc hẳn có ai đó đã liệng cái vỏ sò ấy xuống hố, rồi thêm "Nhưng nếu quả thực là nó bị vùi lấp ở trong hố, thì đó là một mỏ vàng vĩ đại cho khoa học địa chất, bởi vì nó lật đổ toàn bộ những gì chúng ta đã biết về lớp trầm tích bề mặt của vùng trung du nước Anh này" – bởi lẽ nó thuộc về kỷ băng hà. Và rồi Darwin kể thêm: "Khi ấy tôi thực sự kinh ngạc đến không thốt nên lời vì Sidgwick không cảm thấy vui mừng trước một sự việc hết sức kì lạ là một con sò vùng nhiệt đới lại được tìm thấy trên lớp đá bề mặt ở giữa vùng trung du nước Anh. Trước nay chưa từng có điều gì khiến tôi thức ngộ ra *rằng khoa học chung quy là việc gom kết các sự việc để rồi các quy luật hay kết luận tổng quát có thể được rút ra từ đó*". Ví dụ này (tất nhiên, giai thoại này có thể được nhắc đến trong bất

kỳ ngành khoa học nào) cho ta thấy cách thức các ý niệm khoa học trình bày minh bạch một xu hướng hệ thống hóa có mặt trong toàn bộ sự vận dụng các khái niệm.

§4. *Những gì không thuộc về các Quan niệm*

Ý tưởng cho rằng một quan niệm là một ý nghĩa đem lại quy tắc chuẩn mực cho việc xác định và nhận ra các đặc tính có thể đem đối sánh với một vài nhận biết sai lầm đang thịnh hành về bản chất của ý nghĩa.

Một khái niệm không phải là lớp trầm tích phơi bày

1. Các quan niệm không sinh ra từ vô vàn các đối tượng xác định khác nhau bằng cách gạt qua những tính chất làm nên dị biệt và gạn giữ những phẩm chất trùng hợp. Nguồn gốc các khái niệm đôi khi được diễn tả như thể một đứa trẻ xuất phát từ những sự vật dị biệt, tỷ dụ như những chú cún cưng; cậu bé này có con Fido (Mực), cậu bạn nhà bên có con Carlo (Cún), cậu anh họ lại có con Tray (Vện). Đứng trước những con vật ấy, cậu bé chia chúng ra theo những đặc điểm khác nhau, chẳng hạn như (*a*) màu sắc, (*b*) tầm vóc, (*c*) hình dạng, (*d*) số chân, (*e*) lượng và tính chất của bộ lông, (*f*) cơ quan nhai nuốt, v.v. rồi sau đó gạt bỏ tất cả những nét dị biệt (chẳng hạn màu sắc, tầm vóc, hình dáng, bộ lông), chỉ giữ lại những nét đại thể, ví như chúng đều là loài có bốn chân và đã được thuần dưỡng.

mà là một thái độ tích cực

Thực ra, đứa trẻ bắt đầu với bất kỳ ấn tượng nào mà nó trông thấy, nghe thấy hay luyện được cho con chó. Đứa trẻ phát hiện ra nó có thể chuyển từ một kinh nghiệm với đối tượng này sang cho kinh nghiệm kế tiếp những dự đoán nào đấy về một phương thức

xử sự đặc thù nhất định – có thể đoán đợi những điều này thậm chí từ trước khi chúng được thể hiện. Đứa trẻ có xu hướng hóa thân vào thái độ đoán trước này mỗi khi có một manh mối hay sự kích thích nào bộc lộ; bất cứ khi nào đối tượng đó để lộ ra cớ lý cho điều này. Do vậy mà đứa trẻ có thể gọi con mèo là con chó con, hay con ngựa là con chó to. Nhưng khi thấy rằng những đặc điểm được trông đợi khác cũng như những phương thức xử sự trở nên không thỏa đáng, đứa trẻ buộc phải gạt bỏ những đặc điểm nào đó khỏi ý-nghĩa-con-chó, trong khi đối lại có những đặc điểm khác nào đấy lại được chọn lựa và chú trọng. Khi đứa trẻ tiếp tục áp dụng ý nghĩa đó lên những con chó khác, ý-nghĩa-con-chó lại tiếp tục được định nghĩa và sàng lọc. Đứa trẻ không còn bắt đầu từ nhiều đối tượng có sẵn để qua đó nó rút tỉa một ý nghĩa phổ quát; mà nó thử áp dụng vào từng kinh nghiệm mới bất cứ điều gì trong kinh nghiệm cũ giúp cho nó có thể hiểu được điều ấy, và cùng với quá trình liên tục giả định và thử nghiệm này được thỏa mãn, rồi lại bị phủ định bởi các kết quả, những quan niệm của đứa trẻ có được kết cấu cụ thể cùng với sự rõ ràng.

Nó phổ quát do sự ứng dụng của nó

2. Tương tự, các quan niệm có tính tổng quát do sự vận dụng và ứng dụng của chúng chứ không phải bởi những chất liệu tạo nên chúng. Quan điểm cho rằng nguồn gốc của quan niệm sinh ra từ một lối phân tích bất khả thi gặp phải ý tưởng đối trọng với nó cho rằng quan niệm được tạo nên từ các phần tử giống nhau còn gạn giữ được sau khi đã mổ xẻ một số lượng các đơn thể. Không phải như vậy; vào thời khắc khi mà ý nghĩa được thấu đạt, nó trở thành công cụ tạm thời dùng để tiếp tục nhận biết thêm nữa, một

dụng cụ để hiểu được những thứ khác. Do vậy ý nghĩa được *nới rộng ra* bao trùm lên chúng. Đặc tính tổng quát nằm trong việc ứng dụng vào nhận thức những tình huống mới lạ, chứ không nằm trong các cấu phần của nó. Một tập hợp những nét đặc trưng đọng thành lớp kết tinh, cái *caput mortuum*, của cả triệu đối tượng, ắt chỉ là một tập hợp, một vựa chứa hay tổng số, chứ chưa phải là một *ý tưởng tổng quát*; một nét đặc thù ấn tượng được nhấn mạnh trong bất cứ một kinh nghiệm nào mà sau đó nó giúp hiểu ra được một kinh nghiệm nào khác, lúc này ắt sẽ trở nên, do mục đích từ việc ứng dụng đó, có tính tổng quát. Phép tổng hợp không phải là vấn đề thêm vào một cách cơ học, mà là vấn đề ứng dụng điều gì được phát hiện trong một trường hợp để cho các trường hợp khác cứ thế mà theo.

§5. *Định nghĩa và Sự tổ chức các Ý nghĩa*

Tính xác định đối lại với tính hàm hồ

Một người không có khả năng hiểu nổi điều gì thì chí ít cũng không bao giờ hiểu lầm. Song với những ai có được tri thức thông qua lối suy luận và giải thích, thông qua xét đoán xem sự vật biểu đạt gì trong mối tương quan lẫn nhau, cố nhiên luôn bị đe dọa bởi nguy cơ hiểu lầm hoặc hiểu sai – nắm sai hay bé cái nhầm. Nguồn cơn vĩnh viễn cho sự hiểu lầm và hiểu sai ấy là sự bất định của ý nghĩa. Do có sự mập mờ của ngữ nghĩa mà chúng ta hiểu lầm người khác, sự vật khác và hiểu sai luôn cả bản thân; do sự mơ hồ của ý nghĩa mà chúng ta có thể bóp méo và xuyên tạc. Sự cố tình bóp méo ý nghĩa có thể được cảm nhận như một điều vô nghĩa; những ý nghĩa sai lầm, nếu rõ ràng, có thể được truy lần theo để

rồi rũ bỏ. Nhưng những ý nghĩa mơ hồ thì quá dấp dính hầu mong có được nội dung để phân tích, và quá thiếu căn cứ đến mức không thể giúp nâng đỡ cho những niềm tin khác, chúng lẩn tránh thử nghiệm và trách nhiệm, sự mơ hồ che đậy việc trộn lẫn nháo nhào các ý nghĩa dị biệt, và thoắt tráo thoắt đổi ý này sang ý kia, rồi giấu nhẹm việc chúng không có một ý nghĩa chính xác nào cả. Đó là lỗi sơ đẳng về logic – nguồn cơn của hầu hết những hậu quả trí trá tệ hại. Không thể nào xóa bỏ hẳn sự bất định; còn để giảm bớt về phạm vi và mức độ của nó đòi hỏi phải có sự chân thành và nhiệt huyết. Để trở nên rõ ràng hay minh bạch thì một ý nghĩa phải được tách bạch, đứng riêng, tự hàm chứa nội dung, thuần nhất và thấu triệt. Tên gọi chuyên môn cho bất kỳ ý nghĩa nào được cá biệt hóa như thế là *nội hàm*. Quá trình đi tới những đơn vị ý nghĩa (và phát biểu chúng khi đã đạt tới những ý nghĩa ấy) gọi là *định nghĩa*. Nội hàm của những thuật ngữ như *con người, dòng sông, hạt mầm, trung thực, vốn liếng* (Capital), *tòa án tối cao* chính là ý nghĩa gắn bó *đặc biệt và đặc thù* với những thuật ngữ ấy. Ý nghĩa này được trình bày trong những định nghĩa của các từ đó. Thử thách đối với sự rõ ràng của một ý nghĩa nằm ở chỗ nó phải phân tách được một nhóm các sự vật biểu đạt cho ý nghĩa đó khỏi những nhóm khác, nhất là đối với những đối tượng truyền tải những ý nghĩa tương liên gần gũi. Ý nghĩa-dòng sông (hay tính cách ấy) phải có tác dụng *phân định* được đâu là sông Rhone, sông Rhine, sông Mississippi, sông Hudson, sông Wabash về mặt vị trí địa lý, chiều dài, tính chất nước sông; và phải làm thế nào để không gợi đến các dòng hải lưu, các hồ ao hay dòng suối, sự vận dụng một ý nghĩa để tách bạch và nhóm họp lại các

thực thể khác nhau tạo nên *ngoại diên* cho ý nghĩa ấy.

Định nghĩa và phân loại

Trong khi định nghĩa nêu ra nội hàm, thì sự chia cắt (hay quá trình đảo ngược: sự phân loại) trình bày tỉ mỉ ngoại diên của nó. Nội hàm và ngoại diên, định nghĩa và chia cắt có tương quan rõ ràng; theo ngôn ngữ đã sử dụng, *nội hàm* có nghĩa là một nguyên tắc xác định các đặc trưng; ngoại diên là tập hợp các chi tiết riêng đã được xác định và phân định. Ý nghĩa, xét theo ngoại diên, hẳn sẽ gồm toàn những thứ lơ lửng và không có thực, nếu như nó không chỉ tới một đối tượng hoặc nhóm đối tượng nhất định; trong khi những đối tượng sẽ trở thành những phần biệt lập trong không gian trí tuệ, nếu như chúng không được gắn kết thành những phân nhóm hoặc thứ lớp căn cứ vào những ý nghĩa đặc thù mà chúng vốn dĩ luôn gợi đến và minh họa. Tóm lại, việc định nghĩa và phân loại đưa ta đến chỗ chiếm lĩnh được những ý nghĩa xác định và được cá biệt hóa để rồi chỉ ra những ý nghĩa đó đề cập tới nhóm đối tượng nào. Chúng biểu trưng cho sự bện kết và tổ chức của các ý nghĩa. Trong chừng mực các ý nghĩa của bất kỳ một tập hợp kinh nghiệm nào được làm sáng tỏ ra như thế để làm thành các nguyên tắc nhóm họp những kinh nghiệm đó lại với nhau, khi ấy tập hợp các đặc trưng đó trở thành một khoa học; tức là, sự định nghĩa và sự phân loại là những chỉ dấu của một khoa học, khác biệt với cả hai mớ thông tin tạp nham rời rạc và khác với những thói quen nào đem vào trong kinh nghiệm của chúng ta sự mạch lạc mà chúng ta thì không hề hay biết gì về sự vận hành của những thói quen ấy.

Các định nghĩa thuộc về ba loại, *loại biểu đạt*, *loại trình bày*

và *loại khoa học*. Trong số này, loại một và loại ba có ý nghĩa quan trọng xét về mặt logic, trong khi loại trình bày có ý nghĩa quan trọng xét về mặt xã hội và về mặt sư phạm với tư cách bước đệm.

Chúng ta định nghĩa bằng cách nhặt riêng ra

1. Loại biểu đạt. Một người mù có thể không bao giờ hiểu được đầy đủ ý nghĩa của *màu sắc* và *màu đỏ*; một người sáng mắt có thể có được tri thức này chỉ bằng cách chọn lấy những sự vật nhất định sao cho có thể chú tâm vào một số phẩm chất của chúng. Phương pháp khoanh định ý nghĩa bằng cách gọi ra một thái độ nhất định về các đối tượng này có thể đặt tên là loại *biểu đạt* hay loại *biểu thị*. Điều này cần cho mọi thuộc tính cảm quan – âm thanh, mùi vị, màu sắc – và có giá trị ngang với tất cả các phẩm chất luân lý và xúc cảm. Những ý nghĩa của *sự trung thực, cảm thông, thù ghét, sợ hãi*, phải được nắm bắt trong sự trải nghiệm trực tiếp "mắt thấy tai nghe" của một cá nhân. Phản ứng của những nhà cải cách giáo dục trước lối rèn luyện qua thuyết ngôn và sách vở luôn diễn ra dưới dạng đòi hỏi phải dùng tới kinh nghiệm cá nhân. Cho dù một cá nhân có tiến bộ mức nào đi nữa trong sự rèn luyện tri thức và khoa học, thì việc nắm bắt một chủ đề mới hay khía cạnh mới của một chủ đề cũ, luôn phải thông qua những hành vi trải nghiệm trực tiếp này về chính sự vật hoặc phẩm chất đó.

Và cả bằng cách kết hợp điều gì vốn dĩ chắc

2. Loại trình bày. Dựa trên một tập hợp ý nghĩa nhất định được chọn lọc trực tiếp hoặc qua chỉ dấu mà ngôn ngữ trở thành một nguồn để tạo nên những liên tưởng và biến tưởng. Một màu có thể được định nghĩa lại cho người nào chưa từng biết màu đó

chắn hơn…

như là một thứ màu ở quãng giữa màu xanh lá với màu xanh dương; một con hổ có thể được định nghĩa (tức là định rõ ra ý tưởng về nó) bằng cách chọn ra vài phẩm chất từ những thành viên đã biết trong họ mèo rồi kết hợp những phẩm chất ấy với những phẩm chất kích thước và khối lượng có nguồn gốc từ những đối tượng khác. Những minh họa làm nên bản chất của những định nghĩa trình bày, giống như những mục từ tạo ra cuốn từ điển. Bằng cách lấy những ý nghĩa đã biết rõ và kết nối chúng với nhau – mà tập hợp các ý nghĩa của cả cộng đồng được trao truyền cho người nào sống giữa cộng đồng đó tùy ý sử dụng. Song tự bản thân những định nghĩa này mang tính gián tiếp và rập khuôn; thay vì khiến cho ai từng có trải nghiệm cá nhân bỏ công chứng minh và xác thực những định nghĩa ấy, có nguy cơ chúng bị buộc phải chấp nhận như *những cái thay thế*.

và bằng cách khám phá ra phương pháp sinh sôi

3. Loại khoa học. Cho dù những định nghĩa phổ biến được dùng làm những quy tắc xác định và phân loại những cá thể, thì mục đích của những sự nhận biết và phân loại như thế chủ yếu mang tính thực hành và xã hội chứ không mang tính trí tuệ. Việc hình dung con cá voi là cá chẳng đem lại ích lợi gì cho công việc của những người săn cá voi, cũng không gây cản trở gì cho việc người ta nhận ra con cá voi khi trông thấy nó, trong khi đó việc hình dung ra nó không phải là cá mà là loài động vật có vú cũng đem đến công dụng thực tế chẳng thua gì so với việc hình dung vừa rồi, mà còn đem đến một nguyên lý đáng giá hơn nhiều cho việc xác định và phân loại khoa học. Những định nghĩa phổ quát chọn ra những nét khá rõ ràng nào đó để làm thành những đặc

điểm phân loại mấu chốt, còn các định nghĩa khoa học chọn lấy những *điều kiện nhân quả, phát sinh và sinh sản* làm vật liệu đặc thù của chúng. Những đặc điểm dùng trong định nghĩa phổ quát không giúp chúng ta hiểu được vì sao một đối tượng có được ý nghĩa và có được những tính chất phổ biến; chúng chỉ đơn giản nói lên sự việc mà trong đó quả thực có những tính chất đó. Những định nghĩa có tính nhân quả và di truyền quyết định cách thức một đối tượng được kiến tạo như là chìa khóa để cho nó thành ra một kiểu đối tượng nhất định, và do đó cắt nghĩa vì sao nó thuộc về thứ lớp ấy hay tại sao nó mang những đặc điểm phổ biến.

Sự tương phản giữa định nghĩa có tính nhân quả và định nghĩa có tính mô tả

Giả sử một người bình thường có vốn sống thực tế khi được hỏi anh ta có quan niệm hoặc hiểu *kim loại* là gì, anh ta ắt sẽ trả lời dựa trên những đặc tính được (*i*) dùng để nhận ra bất kỳ kim loại đã biết nào và (*ii*) sử dụng trong nghệ thuật. Tính nhẫn nhụi, cứng, rắn, bóng bẩy và sáng loáng, sức nặng trong tương quan với kích cỡ chắc hẳn sẽ được người kia đưa vào trong định nghĩa của anh ta vì những đặc điểm ấy cho phép chúng ta nhận ra những vật cụ thể khi nhìn thấy hay chạm vào chúng; những phẩm tính hữu ích như khả năng bị kéo đập mà không đứt gãy, khả năng bị nung mềm bởi nhiệt độ và đông rắn lại khi bị làm lạnh, khả năng giữ nguyên hình dạng đã có, khả năng chống lại sức ép và sự ăn mòn, ắt đều được đưa cả vào trong định nghĩa – cho dù anh ta có dùng đến những thuật ngữ như khả năng *dát mỏng* hay *nung chảy* hay không. Giờ đây thay vì sử dụng những đặc điểm thuộc loại này, và kể cả có bổ sung thêm, một khái niệm khoa học xác định ý

nghĩa *dựa trên một cơ sở khác hơn*. Định nghĩa về kim loại bây giờ có dạng này: Kim loại có nghĩa là bất kỳ nguyên tố hóa học nào tham gia kết hợp với ôxy để tạo thành một gốc, tức là một hợp chất tương tác với một axit tạo thành một muối. Định nghĩa khoa học này được tạo ra, không phải dựa vào những tính chất có thể trực tiếp nhận biết hay trực tiếp có ích, mà dựa vào *cách thức theo đó những sự vật nhất định có quan hệ nhân quả với những sự vật khác*; tức là nó biểu thị cho một mối quan hệ.

Khoa học là loại tri thức hoàn thiện nhất bởi nó áp dụng các định nghĩa nhân quả

Trong khi các khái niệm hóa học càng tiến dần đến những khái niệm về các mối quan hệ tương tác trong việc tạo ra những chất khác, thì các khái niệm vật lý biểu đạt ngày càng nhiều về những mối quan hệ vận động; khái niệm toán học, về các chức năng của sự phụ thuộc và trật tự của nhóm; khái niệm sinh học, về những mối quan hệ phân biệt nguồn gốc các loài, chịu ảnh hưởng từ sự thay đổi các điều kiện môi trường khác nhau; và cứ như thế trên khắp địa hạt của khoa học. Tóm lại, những quan niệm của chúng ta đạt tới điểm cực đại về tính cá biệt và tính khái quát (hoặc tính ứng dụng) xác định trong phạm vi chúng cho thấy các sự vật lệ thuộc vào nhau hay ảnh hưởng, tác động tới nhau ra sao, thay vì biểu đạt các thuộc tính mà các đối tượng chiếm giữ trong sự bất động. Lý tưởng về một hệ thống khái niệm khoa học là đạt tới sự chuyển tiếp liền mạch, tự do và linh hoạt khi dịch chuyển từ bất kỳ sự việc và ý nghĩa nào sang nhau; đòi hỏi này được đáp ứng trong chừng mực chúng ta kiểm soát được những mối liên hệ năng động vốn liên kết các sự vật lại với nhau trong một quá trình liên tục biến đổi – một nguyên lý cho cái nhìn thấu

suốt vào trong phương thức sản sinh hoặc tăng trưởng.

Chương X
Suy nghĩ cụ thể và suy nghĩ trừu tượng

Những quan niệm sai lầm về cái cụ thể và cái trừu tượng

CÂU châm ngôn của những người làm thầy: "Đi từ cái cụ thể đến cái trừu tượng" có lẽ do quen miệng hơn là được nhận thức. Không mấy ai đọc hay nghe câu nói đó hình dung được điểm bắt đầu, tức cái cụ thể; về bản chất của mục tiêu, cái trừu tượng; và về bản chất đích đáng của lối đi bắc ngang từ cái này sang cái khác. Đôi lúc phán quyết này bị hiểu lầm hoàn toàn, được dùng với nghĩa giáo dục cần phải đi từ sự vật đến ý nghĩ – như thể bất cứ tiếp xúc nào với sự vật không liên hệ với suy nghĩ đều có thể có tác dụng giáo dục. Hiểu theo lối đó, trên thang bậc giáo dục, câu châm ngôn phía dưới thì khuyến khích sự lặp lại máy móc hay sự phấn khích cảm tính – còn phía trên khuyến khích việc học hành hàn lâm và phi ứng dụng.

Thực ra, mọi ứng xử với sự vật, dù là các đồ vật thuộc về đứa trẻ, đều được đặt trong các suy luận; các sự vật bị che khuất bởi những gợi ý do chúng khơi mở, và có ý nghĩa quan trọng như những thách thức cần được thông giải hay những bằng chứng chứng tỏ một niềm tin. Không có gì gượng ép hơn việc giảng dạy về sự vật mà nó không nằm trong ý định; hay về những quan niệm-xúc cảm mà không dựa vào chúng để xét đoán. Và nếu như sự trừu tượng mà ta cần hướng đến biểu thị cho suy nghĩ tách khỏi sự vật, thì mục đích đề ra sẽ mang tính hình thức và rỗng tuếch, bởi lẽ suy nghĩ hữu hiệu luôn trực tiếp quy về sự vật, dù ít

dù nhiều.

Lại bàn về sự thông hiểu trực tiếp và gián tiếp

Song câu châm ngôn trên có một ý nghĩa mà khi được thông hiểu và bổ khuyết, vạch ra đường hướng phát triển cho năng lực lập luận logic. Ý nghĩa quan trọng này là gì? Cái cụ thể có nghĩa là một ý nghĩa hoàn toàn khác biệt với những ý nghĩa khác để nó có thể lập tức được nắm bắt. Khi nghe các từ *bàn*, *ghế*, *bếp lò*, *áo khoác* chúng ta không cần phải suy tư mới có thể hiểu được nó có nghĩa là gì. Những từ đó truyền tải thẳng ý nghĩa của chúng khỏi cần mất công diễn giải. Tuy nhiên, ý nghĩa của một số từ ngữ và sự vật chỉ có thể hiểu được bằng cách gợi lên trong óc những thứ quen thuộc hơn và sau đó lần tìm ra những mối liên kết giữa chúng với điều gì ta không hiểu. Đại để, loại ý nghĩa trước là cụ thể; loại sau là trừu tượng.

Điều gì quen thuộc thì cụ thể trong óc

Với những ai cảm thấy hoàn toàn thoải mái trong môn Vật lý và Hóa học, những khái niệm về *nguyên tử* hay *phân tử* là khá cụ thể. Những từ đó được dùng luôn mà không cần động não để hiểu ra chúng có nghĩa gì. Nhưng với người thường và người mới làm quen với khoa học, ban đầu họ phải thầm quy về những sự vật đã biết rõ, và rồi lần từng bước qua một quá trình diễn dịch chậm chạp; hơn nữa, những thuật ngữ *nguyên tử* và *phân tử* sẽ rất dễ dàng mất đi cái ý nghĩa phải vất vả lắm mới hiểu nổi khi những sự vật quen thuộc, và chuỗi những bước chuyển tiếp từ chúng đến cái mới lạ, rơi rụng khỏi đầu óc. Sự khác biệt đó có thể được minh họa bằng bất kỳ thuật ngữ chuyên môn nào: *hệ số* và *số mũ* trong môn Đại số, *tam giác* và *hình vuông* trong môn Hình học là những từ có nghĩa phân biệt rõ ràng so với nghĩa phổ biến thường

dùng; hay các từ *tư bản* và *giá trị* với nghĩa dùng trong môn Kinh tế chính trị, v.v..

Những thứ có thể thực hành thì quen thuộc

Sự khác biệt như trên hoàn toàn tương ứng với sự tiến bộ trí tuệ của một cá nhân, cái trừu tượng trong một giai kỳ phát triển lại hóa thành cụ thể ở giai đoạn khác; hoặc thậm chí ngược lại, khi có người nhận thấy các sự vật được xem như hoàn toàn quen thuộc có dính dáng đến những nhân tố khác lạ và những vấn đề chưa tháo gỡ. Tuy nhiên có một đường ranh chung, được xác định trên cơ sở toàn bộ những gì sự vật thuộc vào phạm vi cái quen thuộc đã biết và những gì sự vật không ở trong phạm vi đó, tách bạch cái cụ thể và cái trừu tượng khỏi nhau một cách vĩnh viễn hơn. *Những phạm vi này được định đoạt chủ yếu bởi những đòi hỏi của đời sống thực tế*. Những thứ ví như cây gậy và hòn đá, gạo và thịt, cây cối và nhà cửa là những đặc trưng bất biến thuộc về môi trường sống mà ta phải lưu tâm để sinh sống, để rồi những ý nghĩa quan trọng của chúng nhanh chóng được nắm bắt và gắn kết với những đối tượng khác theo cách không thể trộn lẫn. Chúng ta quen với một sự vật (hoặc là nó trở nên quen thuộc với ta) khi chúng ta chung sống với nó để rồi những góc cạnh khuất khúc lạ lẫm và không mong đợi của nó được mài bớt đi. Những thứ thiết yếu trong giao du xã hội mang lại cho người trưởng thành sự cụ thể tương tự cho những từ ngữ như *thuế khóa, bầu cử, lương bổng, luật pháp*, v.v.. Có những thứ mà ý nghĩa của chúng cá nhân người viết không trực tiếp đưa vào trong đây, ví dụ như những dụng cụ nhà bếp, đồ mộc, đồ dệt vải, mặc dù có thể lập tức xếp chúng vào loại những cái cụ thể, bởi lẽ chúng gắn bó

mật thiết với đời sống xã hội thường ngày của chúng ta.

Những gì có tính lý thuyết, hay phát biểu chặt chẽ là có tính trí tuệ, thì trừu tượng

Đối nghịch lại, cái trừu tượng là cái *có tính lý thuyết*, hay cái không liên hệ mật thiết với những mối quan tâm thực dụng. Người suy tư trừu tượng (đôi khi vẫn gọi là người làm khoa học thuần túy) là người chủ ý tách khỏi việc ứng dụng trong cuộc sống; tức là, anh ta gạt ra ngoài mối quan tâm những ứng dụng thực tế. Tuy nhiên, điều này chỉ là một phát biểu thuần túy tiêu cực. Liệu còn lại được cái gì sau khi đã gạt bỏ hết những kết nối với công dụng và ứng dụng? *Hiển nhiên chỉ còn lại cái biết được coi như cứu cánh của chính nó*. Nhiều ý niệm khoa học là trừu tượng, không chỉ bởi chúng không thể hiểu được nếu như ta không có một thời gian dài vật lộn với khoa học (điều này cũng không khác khi so với những vấn đề chuyên môn trong các môn nghệ thuật) mà còn bởi toàn bộ nội dung ý nghĩa của chúng được đóng khung cho một mục đích duy nhất là làm tăng tiến tri thức, tra vấn và suy đoán xa hơn nữa. *Khi trí nghĩ được sử dụng làm phương tiện cho mục đích nào đó, tốt hoặc có giá trị vượt hơn chính nó, nó là cụ thể; khi nó được sử dụng làm phương tiện để suy nghĩ tiếp nữa, nó là trừu tượng*. Đối với nhà lý luận, một ý tưởng là đầy đủ và tự chủ bởi lẽ nó thu hút và tưởng thưởng cho tư duy; với một thầy thuốc, một kỹ sư, một nghệ sĩ, một nhà buôn, một chính trị gia, nó chỉ hoàn chỉnh khi nào được dùng để làm tăng thêm niềm vui nào đó trong cuộc sống – sức khỏe, tiền tài, vẻ đẹp, lợi lộc, thành công hay điều nào khác tùy ý.

Sự coi thường đối với lý

Đối với hầu hết mọi người trong những tình huống thông thường, sự thôi thúc thiết thân của cuộc sống hầu như hay nếu

thuyết

không cũng khá là cưỡng bách. Công việc chủ yếu của họ xoay quanh việc lo liệu ổn thỏa những trách vụ của mình. Bất cứ điều gì hệ trọng mà tất cả những gì nó đem lại chỉ là cơ hội để suy nghĩ thì đều u ám và xa vời – hầu như không có thật. Do đó mà những người điều hành thành công và thực tế thường cảm nhận một sự coi thường về phía "người lý thuyết suông"; vì thế anh ta đi đến quy kết rằng trong lý thuyết những sự vật nhất định có lẽ đều tốt đẹp cả, nhưng coi chúng không có tác dụng gì trong thực tế; đại để, anh ta dùng những từ như *trừu tượng, lý thuyết*, và *trí tuệ* – theo lối xem thường, khác hẳn với khi anh ta sử dụng từ *thông minh*.

Nhưng lý thuyết thì có tính thực hành cao

Đương nhiên thái độ này là chính đáng trong những hoàn cảnh nhất định. Nhưng việc xem nhẹ lý thuyết không chứa đựng toàn bộ sự thật, như khi được nhận ra theo cảm quan thực tế hay theo lẽ thường. Quả đúng là, dù đứng trên quan điểm của cảm quan thông thường, có thứ được xem là "thực tế quá mức", khi nó tập trung thẳng tuột vào sự thực dụng đến mức đúng là không nhìn quá chỏm mũi hay bóc ngắn cắn dài. Dấu hỏi ở đây là về phạm vi, về mức độ và những điều chỉnh hơn là vấn đề về sự phân lìa tuyệt đối. Những người thực sự thực dụng để mặc cho tâm trí họ được tự do tiêu khiển với một chủ đề mà không đòi hỏi gắt gao cốt sao mỗi lúc đều giành lấy lợi thế; việc quá dụng tâm trong những vấn đề về sử dụng và ứng dụng khiến cho tầm nhìn bị thu hẹp để rồi về lâu về dài tự chuốc lấy thất bại. Không ai lợi lộc gì khi đem cột chặt những suy ngẫm của mình vào sự ứng dụng bằng một sợi dây quá ngắn, sức mạnh trong hành động đòi

hỏi phải có một tầm nhìn khoáng đạt và sức tưởng tượng phong phú nhất định. Người ta chí ít cần phải có đủ ham thích suy nghĩ chỉ để suy nghĩ nhằm vượt thoát ra khỏi những giới hạn của lề thói và tập tục. Khi đó sự ham mê tri thức, ham thích suy nghĩ vì mục đích tự do suy nghĩ trở nên bức thiết nhằm đi đến *giải phóng* cuộc sống thực tế – làm cho nó giàu có và tiến bộ.

Lúc này chúng ta có thể lặp lại câu châm ngôn mô phạm của việc đi từ cái cụ thể đến cái trừu tượng.

Bắt đầu với cái cụ thể có nghĩa là bắt đầu với các thao tác thực hành

1. Vì *cái cụ thể* biểu thị trí nghĩ dùng trong những hoạt động hướng đến việc xử lý hữu hiệu những cái khó xuất hiện trong thực tế, việc "bắt đầu với cái cụ thể" biểu thị cho chúng ta thấy ngay từ đầu phải đề cao *việc làm*; nhất là đề cao trong những nghề nghiệp không thuộc lối sáo mòn và cơ giới, và do vậy đòi hỏi có sự chọn lọc và thích ứng thông minh đối với các phương tiện và vật liệu. Chúng ta không "tuân theo trật tự tự nhiên" khi chúng ta chỉ đơn thuần nhân bội các cảm giác hoặc tích tụ các đối tượng đồ vật. Việc giảng dạy đơn thuần qua con số là không cụ thể khi chỉ vin vào những mảnh, những hạt hay những dấu chấm được dùng đến, trong khi đó bất cứ khi nào việc sử dụng và cách thể hiện các mối quan hệ của con số được hiểu rõ, thì ý tưởng về số đó là cụ thể cho dù nó chỉ dùng toàn các con số. Có điều, loại biểu tượng nào dùng tốt nhất cho một thời điểm thì – dù đó là hình khối, đường thẳng hay số tự nhiên – đó hoàn toàn là vấn đề điều chỉnh thích ứng với mỗi trường hợp nhất định. Nếu những giáo cụ dùng để dạy con số hoặc môn Địa lý hoặc bất cứ điều gì khác không khiến tâm trí được thắp sáng để nhận thấy có một ý nghĩa vượt

ngoài những đồ vật kia thì sự giảng dạy có áp dụng giáo cụ đó cũng trừu tượng như sự ban phát những định nghĩa và quy tắc có sẵn, vì nó làm lãng sự chú tâm vào các ý tưởng sang những kích động thể chất đơn thuần.

Sự lẫn lộn giữa cái cụ thể với cái cô lập trong cảm nhận

Ý niệm cho rằng chúng ta chỉ cần đưa ra trước cảm quan những đối tượng vật thể là đủ để in vào tâm trí những ý tưởng nào đó kéo ta lại gần với sự mê tín. Việc đưa những bài học-thực tế và bài học-cảm xúc đã giành điểm ưu so với phương pháp biểu tượng ngôn ngữ có từ trước, và ưu thế vượt trước này có chiều hướng che mắt không cho các nhà giáo dục nhận thấy sự việc đó mới chỉ là nửa bước tiến. Đúng là sự vật và cảm giác làm cho đứa trẻ phát triển, nhưng chỉ khi nào đứa trẻ đó *có vận dụng* các yếu tố ấy để làm chủ cơ thể mình và đưa vào trong ý đồ hoạt động của mình. Những mối bận tâm hay những hoạt động liên tục và thích đáng có can dự đến việc sử dụng các vật liệu, dụng cụ, dạng thức sinh lực tự nhiên và thực hiện theo cách sao cho việc suy nghĩ hướng đến ý nghĩa của chúng, cách thức chúng liên hệ với nhau và sự hiện thực hóa các mục đích; trong khi đó việc chỉ đơn thuần trình bày sự vật vẫn tỏ ra vô bổ và vô hồn. Vài thế hệ trước, trở ngại choán chặn con đường cải cách giáo dục tiểu học chính là sự tin chắc vào hiệu ứng hầu như thần bí của các biểu tượng ngôn ngữ (gồm cả con số) trong việc rèn trí năng; giờ đây, niềm tin vào sự hiệu nghiệm của đối tượng như là đối tượng, đang là chướng ngại chặn đường. Lẽ thường, cái tốt hơn luôn là kẻ thù của cái tốt.

Sự trao chuyển niềm hứng

2. Sự hứng thú đối với kết quả và việc thực hiện thành công một hoạt động, nên dần dà được truyền sang việc tìm hiểu các đối

khởi sang những vấn đề có tính trí tuệ

tượng sự vật – những thuộc tính, hệ quả, cấu trúc, nguyên nhân và tác dụng của chúng. Người trưởng thành khi làm việc kiếm sống hiếm khi nào được tự do dành thời gian và sức lực – ở mức độ vượt hơn sự cần thiết cho hành động trực tiếp của anh ta – vào việc tìm hiểu cái mà anh ta đang phải vật lộn với nó. Những hoạt động giáo dục ở tuổi thơ ấu nên được sắp xếp làm sao để sự hứng thú gắn liền với hoạt động và kết quả của hoạt động ấy tạo ra một nhu cầu chú tâm vào những vấn đề có sự liên hệ ngày càng *gián tiếp và sâu xa hơn* với hoạt động gốc. Sự ham thích nghề mộc hay công việc trong xưởng nghề nên dần từng bước và theo cách thiết thực đem đến sự hứng thú trước những bài toán hình học và cơ học. Ham thích nấu nướng cần phát triển thành sự hứng thú với thí nghiệm hóa học cũng như với vận động và vệ sinh trong sự phát triển thể chất, sự ham thích vẽ hình nên chuyển sang hứng thứ đối với kỹ năng biểu hiện và mỹ cảm thẩm mỹ, v.v.. Sự phát triển này chính là cái mà từ "*đi*" hàm chỉ đến trong câu châm ngôn "*đi* từ cái cụ thể đến cái trừu tượng"; nó biểu đạt cho nhân tố năng động và có tính giáo dục đích thực của tiến trình ấy.

Sự tiến triển của niềm hứng khởi trong hoạt động suy nghĩ

3. Kết quả, cái *trừu tượng* mà giáo dục phải tiến đến, là sự hứng thú với những vấn đề trí tuệ chỉ bởi đó là vấn đề có tính trí tuệ, niềm vui tư duy chỉ để tư duy. Ai cũng biết rằng các hành động và quá trình, ban đầu tình cờ gắn với một điều gì khác, phát triển và duy trì một giá trị tự nó có sức lan tỏa. Đó cũng chính là điều xảy ra với hành động suy nghĩ và tri thức; ban đầu tình cờ gắn với những kết quả và sự điều chỉnh vượt ngoài bản thân chúng, rồi sau đó chúng thu hút ngày càng nhiều sự chú ý vào bản

thân chúng tới chừng chúng hóa thân thành mục đích chứ không còn là phương tiện. Trẻ em tham gia, một cách không ngừng nghỉ và không bó buộc, vào sự tra xét phản tỉnh kỹ càng cùng với việc thử nghiệm điều gì chúng muốn thực hiện thành công. Những thói quen suy nghĩ phát sinh theo cách ấy có thể tăng tiến cả về tầm mức và mức độ cho đến khi chúng trở nên quan trọng vì tự bản thân chúng là quan trọng.

Các ví dụ về sự chuyển tiếp

Ba ví dụ đã nêu trong chương VI thể hiện một chu trình đi từ thực tế lên lý thuyết. Suy nghĩ để giữ vững một dự định cá nhân rõ ràng là loại suy nghĩ cụ thể. Nỗ lực tìm ra ý nghĩa của bộ phận nào đó trên một chiếc thuyền là ví dụ cho loại suy nghĩ bậc trung. Lý do cho sự tồn tại và vị trí của cây sào là một lý do có tính thực tiễn, vì thế đối với một kiến trúc sư thì vấn đề là hoàn toàn cụ thể – đó là sự duy trì một hệ thống vận hành nào đấy. Nhưng đối với một hành khách trên con tàu, vấn đề chỉ là lý thuyết, có suy luận ít nhiều. Nó chẳng ảnh hưởng gì tới việc anh ta sẽ cập bến cho dù có giải đáp được ý nghĩa cây sào hay không, ví dụ thứ ba, về sự xuất hiện và dịch chuyển của các bong bóng nước, là ví dụ minh họa chặt chẽ cho trường hợp tư duy lý thuyết hay trừu tượng. Trong ví dụ này không có gì được mất liên quan đến sự vượt thoát những chướng ngại thể chất hay tới sự điều chỉnh các phương tiện bên ngoài thành mục đích. Trí tò mò, óc tìm tòi trí tuệ bị thách thức bởi một sự việc xảy ra có vẻ khác thường; và trí nghĩ chỉ đơn giản cố gắng lý giải cho một hiện tượng rõ ràng ngoại lệ xét từ những nguyên lý đã được thừa nhận.

Kiến thức

(*i*) Cần lưu ý rằng suy nghĩ trừu tượng biểu thị cho cái *kết cục*,

lý thuyết không bao giờ là toàn bộ mục đích

không phải cho sự *kết thúc*. Năng lực tư duy vững vàng về những vấn đề cách xa khỏi sự ứng dụng trực tiếp là kết quả tự nhiên của những phương thức suy nghĩ trực tiếp và thực tế, nhưng không phải là cái thay thế cho chúng. Mục đích giáo dục không phải là tiêu trừ khả năng suy nghĩ để vượt qua những trở ngại và điều chỉnh các phương tiện và mục đích; đó không phải là đem suy tư trừu tượng thay thế cho chính nó. Tư duy lý thuyết cũng không phải là loại cao hơn suy nghĩ thực hành. Một người nắm vững cả hai kiểu suy nghĩ đó là người có phẩm cấp cao hơn người nào chỉ biết có một lối nghĩ. Những phương pháp nào trong khi phát triển những khả năng trí óc trừu tượng lại làm suy yếu đi những thói quen suy nghĩ thực tiễn hoặc cụ thể, thì cũng tụt hậu so với lý tưởng giáo dục chẳng khác là bao so với những phương pháp trong khi giúp trau dồi khả năng hoạch định, sáng tạo, thu vén, dự đoán lại không đem đến niềm vui nào khi đắm mình suy tư vô toan tính về những hệ quả thực tiễn.

và đó cũng không phải điều hợp ý thích của đa số học sinh

(*ii*) Các nhà giáo dục cũng nên lưu ý tới những khác biệt cá nhân rất lớn đang thực có; họ không nên thử áp đặt một khuôn mẫu hay mô hình nào cho tất cả. Với nhiều người (có thể là đa số), xu hướng chấp hành, một thói quen của trí óc chỉ nghĩ đến mục đích của hành xử và thành tựu chứ không vì sự hiểu biết, vẫn lấn lướt hơn so với mục đích ấy. Trong đời sống người trưởng thành, số lượng các kỹ sư, luật sư, bác sĩ, nhà buôn, vẫn đông đảo hơn số học giả, nhà khoa học và triết gia. Trong khi giáo dục cần phấn đấu làm cho mọi người, cho dù ham mê nghề nghiệp và mục tiêu của họ hệ trọng mức nào, cùng chia sẻ trong tinh thần của

học giả, triết gia, hay nhà khoa học, thì không có lý do gì để giáo dục coi trọng một thói quen tinh thần nào trội hơn so với thói quen kia, và phải chủ động nỗ lực làm chuyển biến thói quen đó từ kiểu thực hành sang kiểu lý thuyết. Phải chăng hệ thống trường lớp (như đã nêu ở tr.86) của chúng ta không thiên lệch về phía dạy suy nghĩ trừu tượng, mà vì thế tỏ ra bất công với đa số học sinh? Phải chăng ý tưởng về một nền giáo dục "tự do" và "nhân văn" thực sự đã quá thiên về việc cho ra lò những người chỉ suy nghĩ bó hẹp trong chuyên môn do chuyên biệt quá mức trong học tập?

Mục tiêu của giáo dục là sự thăng bằng động

Mục tiêu của giáo dục là đem lại sự tương tác quân bình giữa hai kiểu thái độ tinh thần nói trên, có lưu tâm thích đáng đến tính cách mỗi cá nhân sao cho không làm cản trở và thui chột bất kỳ năng lực nào vốn dĩ dồi dào trong cá nhân đó một cách tự nhiên, sự thiển cận của những cá nhân có xu hướng mạnh mẽ về cái cụ thể càng làm nhu cầu được giải phóng năng lực trở nên bức thiết. Mọi cơ hội trong phạm vi những hoạt động thực tế của những cá nhân ấy để phát triển óc tò mò và sự nhạy cảm về những vấn đề trí tuệ cần được nắm lấy. Không cưỡng bách thiên hướng tự nhiên, thì thiên hướng tự nhiên được mở rộng. Đối với số ít người ham thích những chủ đề trừu tượng và thuần túy trí óc, cần có sự kiên nhẫn chịu khó để nhân lên cơ hội và nhu cầu áp dụng các ý tưởng; để chuyển những sự thật từ hình tượng ra thành ngôn ngữ cuộc sống và cho những mục đích cuộc sống. Mỗi người đều sở hữu cả hai khả năng ấy, và mỗi cá nhân sẽ trở nên hữu ích và hạnh phúc hơn nếu cả hai năng lực đó được phát triển trong sự

tương tác thoải mái và gần gũi với nhau.

Chương XI
Suy luận kinh nghiệm và suy luận khoa học

§1. *Suy luận Kinh nghiệm*

Suy luận kinh nghiệm phụ thuộc những thói quen vốn có

KHÔNG kể tới sự phát triển của phương pháp khoa học thì các suy luận phụ thuộc vào những thói quen được tạo dựng do ảnh hưởng của một số kinh nghiệm đặc thù tự chúng không thể được cải biên cho những mục đích luận lý. Người A nói: "Ngày mai có thể trời sẽ mưa." Người B hỏi: "Sao anh nghĩ thế?" và người A trả lời: "Vì lúc chập tối trời rất sầm sì." Khi người B hỏi: "Việc đó can hệ gì?", người A đáp trả: "Tôi không rõ, nhưng trời thường hay mưa khi chiều nhá nhem có mây như thế." Người A không hiểu được có mối liên hệ nào giữa biểu hiện bầu trời với cơn mưa đang kéo đến; anh ta không nhận ra sự nối liền nào trong bản thân các sự việc – như chúng ta vẫn thường nói là không nhìn ra nguyên lý hay nguyên tắc nào. Do những sự kiện đó thường xảy ra cùng nhau, anh ta chỉ đơn giản gắn kết chúng lại để rồi khi trông thấy cái này thì anh ta nghĩ tới cái kia. Cái này *gợi ra* cái kia, hay là được *liên kết* với cái kia. Một người có thể tin tưởng ngày mai trời sẽ mưa bởi vì anh ta đã ngó xem phong vũ kế; nhưng nếu trong đầu anh ta không có khái niệm gì về mối liên hệ giữa chiều cao cột thủy ngân (hoặc vị trí của một chỉ báo dịch chuyển thăng giáng do sự nâng lên hạ xuống của nó) với các mức áp suất khí quyển khác nhau, và làm thế nào để những điều này đến lượt nó có mối liên hệ với độ ẩm trong không khí, khi đó sự

tin tưởng của anh ta là thuần túy thực nghiệm. Khi con người còn ở giữa thiên nhiên và kiếm sống bằng săn bắn, bắt cá hay chăn thả, việc dò biết được các tín hiệu hay chỉ báo về sự thay đổi thời tiết là hết sức hệ trọng. Một tập hợp các thành ngữ và châm ngôn được tạo ra từ đó, chiếm phần đáng kể trong văn hóa dân gian truyền thống. Nhưng chừng nào ta chưa thông hiểu *tại sao* và *thế nào* mà những sự việc nhất định làm thành tín hiệu, khi đó sự lo xa và linh tính về thời tiết vẫn chỉ dựa vào những kết hợp lặp đi lặp lại giữa các sự kiện, niềm tin vào thời tiết vẫn còn hoàn toàn dựa vào quan sát kinh nghiệm.

Lối suy nghĩ này tỏ ra khá ổn thỏa trong những vấn đề nhất định

Cũng với cách thức gần như vậy, những nhà thông thái ở phương Đông học được cách dự báo, với sự chính xác đáng kể, về vị trí theo chu kỳ của các hành tinh, mặt trời và mặt trăng, và dự đoán thời điểm các hiện tượng che khuất (nhật thực, nguyệt thực), mà không có hiểu biết chút nào về những nguyên lý chuyển động của các thiên thể – tức là, không có ý niệm nào về sự liền mạch tồn tại trong bản thân các sự kiện. Họ học được qua những quan sát lặp đi lặp lại về sự việc xảy ra theo một cách thức như thế nào đó. Cho tới gần đây, những chân lý trong ngành y hầu như cũng ở trong tình trạng như vậy. Kinh nghiệm cho hay “về đại thể”, “về nguyên tắc”, “đại khái hay nói chung”, những biện pháp nào đó kéo theo những kết quả nhất định một khi các triệu chứng được đưa ra. Niềm tin của chúng ta vào bản chất con người với tư cách những cá nhân (tâm lý học) và với tư cách những đám đông (xã hội học) nói chung và chủ yếu vẫn thuộc loại kinh nghiệm thuần túy. Ngay thậm chí trong môn Hình học, mà tới nay vẫn thường

được xem là khoa học thuần lý điển hình, ban đầu được người Ai Cập dựng nên bằng cách tích lũy các quan sát đã được ghi chép lại về phương pháp đo đạc những thửa đất; và sau đó được người Hy Lạp từng bước mang lại cho nó một hình thức khoa học.

Lối suy luận kinh nghiệm thuần túy có *những bất lợi* rất dễ nhận ra.

nhưng dễ dẫn tới những sự tin tưởng sai lầm

1. Trong khi nhiều kết luận đúc kết từ kinh nghiệm, về đại thể, là đúng; trong khi chúng đúng ở mức độ đủ để mang lại lợi ích lớn lao trong cuộc sống; trong khi linh tính của người đi biển hay người đi săn dày dạn có thể chính xác hơn, trong mức độ giới hạn nhất định, so với nhà khoa học hoàn toàn dựa vào những quan sát và thử nghiệm khoa học; trong khi thực ra, những quan sát và ghi chép mang tính kinh nghiệm cung cấp vật liệu thô sống cho tri thức khoa học, song phương pháp thực nghiệm không có cách nào phân biệt nổi đâu là những kết luận đúng hay sai. Do đó, nó chịu lãnh trách nhiệm về vô số niềm tin sai lầm. Nói theo thuật ngữ chuyên môn về một trong những sai lầm phổ biến nhất có câu *post hoc, ergo propter hoc*[*]; niềm tin rằng vì lẽ cái này xảy tới *sau* cái kia, nó xảy ra *do bởi* cái kia. Lúc này sự ngụy biện của phương pháp sinh động cho các kết luận kinh nghiệm, ngay cả khi chúng là đúng – cái đúng được đem lại từ sự may rủi chẳng khác là bao so với cái đúng được đem lại từ phương pháp. Nên trồng khoai tây khi trăng khuyết, người vùng biển sinh ra khi thủy triều dâng và chết đi khi thủy triều rút, sao băng là điềm báo hiểm họa, gương vỡ đi liền với vận rủi, thuốc gia truyền thì chữa được bệnh – có thể liệt kê vô vàn những mệnh đề như thế, chúng dựa

trên sự trùng hợp và sự liên kết đã được chứng nghiệm. Hơn nữa, những thói quen đón đợi và tin tưởng được hình thành theo cách khác hơn so với chỉ thông qua một số trường hợp tương đồng lặp đi lặp lại.

và không giúp cho ta tăng cường khả năng đương đầu với cái mới lạ

2. Càng có nhiều trường hợp đã qua kiểm nghiệm, càng đi sâu soi xét những trường hợp đó thì độ tin cậy vào một liên kết vĩnh viễn đóng vai trò như là bằng chứng cho sự kết nối giữa bản thân các sự việc với nhau càng được gia tăng. Đa số những niềm tin quan trọng nhất của chúng ta vẫn chỉ có mỗi một sự bảo đảm kiểu này. Song không ai có thể đoán chắc về một nguyên nhân nhất thiết cho tuổi già và cái chết – điều ai cũng nghiệm thấy là điều chắc chắn nhất trong mọi dự đoán. Nhưng ngay cả những niềm tin đáng tin nhất loại này cũng đều vô tác dụng khi chúng phải đối mặt với *cái mới lạ*. Vì lẽ khi chúng dựa trên những sự đồng nhất đã xảy ra, chúng không đem lại tác dụng gì khi kinh nghiệm tiếp theo vượt ra khỏi chuẩn mực của một sự kiện xa xưa hay một thói quen tiền định. Suy luận kinh nghiệm đi theo những lối rãnh sáo mòn mà phong tục lưu lại, và khi những lối hằn này biến mất thì nó không có dấu vết gì để nương theo. Khía cạnh này của vấn đề quan trọng tới mức chính tại đây Clifford đã phát hiện ra sự khác nhau giữa kỹ năng thông thường với suy luận khoa học. “Kỹ năng cho phép một người đương đầu với cùng những tình huống quen thuộc đã gặp từ trước, suy luận khoa học giúp anh ta có khả năng đương đầu với những tình huống khác nhau mà anh ta chưa từng gặp bao giờ”. Và ông cũng đi đến định nghĩa cho suy luận khoa học, đó là “sự áp dụng những kinh nghiệm cũ vào những tình thế

mới”.

và dẫn tới sự lười biếng cũng như thói kẻ cả

3. Chúng ta vẫn chưa tiếp xúc với đặc điểm gây tác hại nhất của phương pháp kinh nghiệm. Sự trì trệ tinh thần, sự lười biếng, thói bảo thủ không suy xét, là những cái đồng hành với nó. Tác động tổng thể của nó lên thái độ tâm trí còn nghiêm trọng hơn so với ngay cả những kết luận cụ thể sai lầm mà nó đi đến. Bất cứ nơi nào việc hình thành các suy luận chủ yếu dựa vào những liên kết quan sát trong quá khứ, thì những bất đồng với trật tự thông thường bị né tránh còn những kết quả có xác nhận được khuếch đại. Vì trí óc theo lẽ tự nhiên đòi hỏi một nguyên tắc về tính liên tục, một sự liên kết nào đó giữa những sự kiện và nguyên nhân rời rạc, nên người ta cố tình tạo ra nó nhằm vào mục đích đó. Những lời giải thích không tưởng và thần bí được viện dẫn nhằm bổ khuyết những liên kết còn thiếu, cái bơm hút được nước vì tự nhiên ghê sợ chân không; thuốc phiện làm cho người ta buồn ngủ vì có tác dụng gây nghiện; chúng ta hồi tưởng được một sự việc trong quá khứ do chúng ta có khả năng ghi nhớ. Trong lịch sử phát triển tri thức nhân loại, những câu chuyện hết sức hoang đường song hành với giai đoạn đầu của chủ nghĩa kinh nghiệm; trong khi “những sự thật ẩn giấu” và “những sức mạnh sâu xa” đánh dấu cho giai đoạn thứ hai. Tự bản chất, những “nguyên nhân” này đã vượt khỏi sự quan sát nên giá trị giải thích của chúng chưa thể được xác nhận hay bị chối bỏ bằng những quan sát hoặc kinh nghiệm xa hơn. Do vậy mà niềm tin ở chúng trở nên hoàn toàn mang tính lưu truyền. Chúng thúc đẩy những luận thuyết trở thành tín điều được ăn sâu và lưu truyền; còn sự tra vấn

và phản tư sâu hơn thực sự bị bóp nghẹt.

và dẫn tối thói giáo điều

Những người hoặc nhóm người nhất định trở thành những người lính canh hoặc liên lạc viên – người truyền dạy – của những luận thuyết chính thống. Chất vấn niềm tin của họ là chất vấn chủ quyền của họ; chấp nhận những niềm tin ấy là bằng chứng cho sự trung thành với những quyền lực trong đó, đồng thời cũng là bằng chứng của tinh thần công dân. Sự thụ động, dễ bảo, tuân phục trở thành những đức tính trí tuệ trên hết. Những sự việc và sự kiện bộc lộ sức sáng tạo và sự đa dạng bị coi nhẹ, hoặc bị cắt gọt xén tỉa tới khi nào nó vừa vặn với lý tưởng cào bằng của niềm tin theo thói quen. Tra vấn và nghi ngờ bị làm cho bặt tiếng bằng việc trích dẫn những nguyên lý xưa cũ hoặc dẫn ra vô số những trường hợp vặt vãnh và không được sàng lọc. Thái độ này của tâm trí sinh ra thói không ưa thay đổi, và rồi sự căm ghét cái mới lạ sẽ gây tai họa cho sự tiến bộ. Cái gì có vẻ không phù hợp với bộ quy tắc đã thiết lập thì bị gạt ra ngoài; những ai có những khám phá mới mẻ trở thành đối tượng ngờ vực, thậm chí ngược đãi. Những niềm tin có lẽ ban đầu là sản phẩm của những quan sát tương đối cẩn thận và khoáng đạt bị đúc thành khuôn mẫu cố định và những luận thuyết bán tín bán nghi được chấp thuận chỉ đơn giản do áp đặt bởi quyền lực, rồi bị trộn lẫn với những quan niệm không tưởng ngẫu nhiên được nhà đương cục chấp thuận.

§2. *Phương pháp Khoa học*

Suy luận

Đối lại với phương pháp kinh nghiệm là phương pháp khoa

khoa học phân tích trường hợp hiện tại

học. Phương pháp khoa học thay thế liên kết lặp đi lặp lại hay việc trùng lặp của những sự kiện riêng rẽ bằng sự khám phá ra một sự kiện tổng quát đơn nhất, và thực hiện sự thay thế này *bằng cách chia cắt những sự kiện thô tháp hay nguyên sơ của quan sát ra thành một số quá trình chi li hơn mà nhận thức chưa trực tiếp tiếp cận được.*

Minh họa qua ví dụ về lực hút cho phương pháp thực nghiệm

Nếu một người bình thường được hỏi tại sao khi khởi động một chiếc máy bơm thông thường thì nước trong bồn chứa được đẩy lên, anh ta sẽ lập tức trả lời "Do lực hút." Lực hút ở đây được xem như một lực giống sức nóng hay áp suất. Nếu một người như vậy đứng trước sự việc nước chỉ dâng lên được khoảng ba mươi ba feet qua cái bơm, anh ta dễ dàng giải quyết được bài toán đặt ra dựa vào chỗ những lực khác nhau có cường độ khác nhau và cuối cùng đạt đến một giới hạn nào đấy tại đó chúng thôi tác dụng. Những khác biệt khi thay đổi độ cao so với mực nước biển của chiều cao tối đa mà cột nước có thể được bơm lên thì hoặc là không được để ý đến, hoặc nếu có được lưu ý thì cũng bị gạt khỏi đầu óc như thể đó chỉ là một trong muôn vàn điều kì lạ trong thiên nhiên gây kích thích trí tò mò.

cho phương pháp khoa học

Giờ là lúc nhà khoa học vượt lên bằng cách giả định điều gì trong mắt nhìn là một sự việc đơn nhất trọn vẹn thì trong thực tế lại rất phức tạp. Anh ta do đó cố gắng, chia cắt sự kiện đơn nhất nước-dâng-lên-trong-ống thành một số các sự kiện nhỏ lẻ. Phương pháp triển khai của anh ta là thông qua việc làm *thay đổi từng điều kiện một* càng nhiều càng tốt rồi theo dõi xem điều gì xảy ra khi có một điều kiện bị tước bỏ.

Dựa vào những khác biệt

Có hai phương pháp để làm thay đổi các điều kiện.[*] Phương pháp thứ nhất là sự nới rộng của phương pháp quan sát thực nghiệm, cốt lõi của phương pháp này nằm ở việc so sánh một cách cẩn trọng các kết quả từ một lượng lớn quan sát đã xảy ra một cách ngẫu nhiên trong những điều kiện *khác nhau*. Sự khác nhau của chiều cao cột nước tại những cao độ khác nhau so với mực nước biển, cũng như sự ngừng tăng hoàn toàn khi độ dâng của cột nước vượt quá ba mươi ba feet, kể cả trường hợp ngang mực nước biển, được nhấn mạnh thay vì bị lẩn tránh. Mục đích ở đây nhằm tìm ra những *điều kiện đặc biệt* nào đã có mặt khi hiệu ứng xảy ra và điều kiện nào vắng bóng khi hiệu ứng không xảy ra. Những điều kiện đặc biệt này sau đó được thế chỗ cho sự kiện trọn vẹn, hoặc được xem là nguyên lý của nó – tức là chìa khóa để thông hiểu sự kiện.

và tạo ra những khác biệt

Tuy nhiên, phương pháp phân tích thông qua so sánh các trường hợp đưa lại một bất lợi nghiêm trọng; nó không có nghĩa lý gì chừng nào nó thu thập đủ số lượng nhất định các tình huống đa dạng, và ngay cả khi đã có trong tay những trường hợp khác nhau, vấn đề là có thể đi đến chỗ xét xem phải chăng chúng chỉ khác nhau trong những khía cạnh mà tại đó chúng cần cho thấy sự khác biệt để làm sáng tỏ vấn đề đang xem xét hay không. Phương pháp này thụ động và lệ thuộc vào may rủi bên ngoài, vì thế phương pháp thí nghiệm hay là phương pháp chủ động tỏ ra ưu trội hơn. Dù với một số lượng nhỏ các quan sát cũng có thể làm nảy ra lời giải thích – tức một giả thuyết hay lý thuyết. Suy xét điều gợi ý này, nhà khoa học sau đó có thể cố ý làm biến đổi các

điều kiện và theo dõi điều gì xảy đến. Nếu những quan sát thực nghiệm gợi cho anh ta khả năng về một liên kết giữa áp suất không khí lên nước và sự dâng lên của nước bên trong ống mà trong đó không có áp lực không khí, anh ta cố ý rút bỏ không khí khỏi bồn chứa và nhận thấy lực hút thôi tác dụng; hoặc anh ta chủ ý tăng áp suất không khí lên nước rồi theo dõi kết quả. Anh ta tạo ra các thí nghiệm để tính toán khối lượng không khí tại điểm ngang mực nước biển và tại các cao độ bên trên rồi so sánh các kết quả của lý giải căn cứ trên áp suất khí quyển của những trọng lượng khác nhau này dựa vào một khối lượng nước nhất định với những kết quả thực sự thu được từ quan sát. *Những quan sát hình thành do những biến đổi về điều kiện dựa trên một ý tưởng hay lý thuyết nào đó tạo thành thí nghiệm*. Thí nghiệm là nguồn chủ yếu cho việc lý giải khoa học bởi vì nó tạo thuận lợi cho việc rút ra được những nhân tố có ý nghĩa quan trọng trong cái toàn thể trọn vẹn và mơ hồ.

Lại nói về phép phân tích và tổng hợp

Do vậy suy luận thực nghiệm, hay lý giải khoa học, là một quá trình liên kết giữa *phép phân tích và phép tổng hợp*, hoặc bằng ngôn ngữ bớt mang tính chuyên môn hơn, giữa sự phân tách và sự đồng hóa hay sự nhận biết. Toàn bộ sự việc nước dâng khi van hút hoạt động được tháo gỡ hay được phân tách ra thành một số các biến cố độc lập, trong đó có những biến cố chưa từng được quan sát hoặc thậm chí chưa được nghĩ tới trong mối liên hệ với sự việc. Tiếp đến, một trong những sự biến này là sức nặng của khí quyển, được nắm lấy một cách có chọn lọc để làm chìa khóa cho toàn bộ hiện tượng. Việc gỡ rối này tạo ra *phép phân tích*.

Nhưng khí quyển và áp lực hay sức nặng của không khí là một sự biến không chỉ giới hạn trong riêng một ví dụ này. Đó là một sự kiện quen thuộc hoặc ít ra, có thể được phát hiện là có tác dụng trong một lượng lớn các sự kiện khác. Trong việc xác định sự biến chi li không nhận thức được này như là bản chất hay là mấu chốt cho sự dâng lên của nước qua chiếc bơm, do đó sự-việc-bơm-nước này được đồng hóa vào một toàn thể các sự biến thông thường mà trước đó chúng đứng đơn lẻ. Sự đồng hóa này tạo nên *phép tổng hợp*. Hơn nữa, sự biến sức ép khí quyển tự nó là một trường hợp thường gặp nhất có mặt trong tất cả mọi sự việc – đó là lực hấp dẫn hay trọng lực. Do vậy, những kết luận áp dụng cho sự kiện phổ quát về trọng lượng đó được chuyển vào việc suy xét và diễn giải một trường hợp *tương đối* hiếm hoi và ngoại lệ là việc hút nước. Chiếc bơm hút được xem là một trường hợp cùng loại với chiếc si-phông, chiếc khí áp kế, sự bay lên của khinh khí cầu, và vô số các sự vật sự việc khác mà thoạt nhìn chúng chẳng có chút liên hệ nào cả. Đây là một ví dụ khác về công đoạn tổng hợp và đồng hóa của suy luận khoa học.

Nếu chúng ta trở lại với những lợi thế của suy luận khoa học so với suy luận kinh nghiệm, lúc này chúng ta thấy có trong tay manh mối để lần ra chúng.

Giảm bớt trách nhiệm về sai lầm

(*a*) Sự đảm bảo chắc chắn hơn, nhân tố gia cường cho tính chắc chắn hay chứng cứ, có được nhờ vào sự thay thế của sự kiện cụ thể và chi tiết – sự kiện của áp suất không khí – đối với toàn bộ sự việc bơm hút tương đối nhỏ nhặt kia. Sự việc sau thì phức tạp, và tính phức tạp của nó là do có nhiều nhân tố chưa biết và

chưa nêu ra được; do vậy, bất kỳ tuyên bố nào về việc đó đều ít nhiều hú họa, và dễ bị khuất phục bởi bất kỳ biến đổi không nhìn thấy được trong các tình huống. Ít nhất, *một cách tương đối*, sự biến chi li và nhỏ lẻ của áp lực không khí là một sự kiện xác định và đo đếm được – cái có thể đem tách riêng và chủ động khống chế.

Khả năng làm chủ cái mới

(*b*) Trong khi phép phân tích đảm bảo cho tính chắc chắn được gia cường, thì phép tổng hợp đảm bảo cho khả năng đương đầu với cái mới lạ và cái biến đổi. Trọng lượng là một sự kiện phổ quát hơn áp lực khí quyển, và điều này tới lượt nó là một sự kiện còn phổ biến hơn những sự vận hành của chiếc bơm hút. Việc có thể dùng sự kiện phổ biến và thường xuyên thay thế cho sự kiện còn tương đối hiếm hoi và đặc thù tức là làm giảm bớt cái có vẻ mới lạ và ngoại lệ trong những trường hợp thuộc vào nguyên lý tổng quát và quen thuộc, và do vậy đưa chúng vào tầm kiểm soát và vào phạm vi có thể đoán định trước.

Như Giáo sư James có nói: "Nghĩ về sức nóng như là sự chuyển động và bất cứ điều gì đúng cho chuyển động sẽ đúng cho sức nóng; nhưng chúng ta có cả trăm kinh nghiệm về chuyển động đổi lại cho mỗi kinh nghiệm về sức nóng. Nghĩ về những tia sáng đi qua thấu kính này như là những trường hợp bẻ cong về phía trục đứng, và bạn thay thế chiếc thấu kính tương đối xa lạ bằng một ý niệm hết sức quen thuộc về một sự thay đổi hướng riêng biệt nào đó của tia sáng, nhờ đó mỗi ngày ý niệm mang đến cho chúng ta vô số ví dụ".*

Sự ham

(*c*) Sự thay đổi của thái độ từ phụ thuộc dè dặt vào quá khứ,

thích cái thuộc về tương lai và tiến bộ

vào lề thói và tập quán, sang tin tưởng vào tiến bộ thông qua sự điều hành thông minh các điều kiện hiện tồn, dĩ nhiên, là sự phản ánh cho phương pháp thí nghiệm khoa học. Phương pháp thực nghiệm rõ ràng là phóng đại những ảnh hưởng từ trong quá khứ; phương pháp thí nghiệm khiến cho những khả năng trong tương lai trở nên nhẹ nhàng. Phương pháp thực nghiệm nói rằng "*Chờ* tới khi nào có đủ số lượng các trường hợp"; phương pháp thí nghiệm phát biểu rằng, "Hãy *tạo ra* các trường hợp." Phương pháp trước phụ thuộc vào những việc xảy ra ngẫu nhiên của tự nhiên để đem lại cho ta những mối liên hệ nào đó của các tình huống; phương pháp sau chủ ý và cố tình bỏ công sức để làm xảy ra sự liên kết đó. Bằng phương pháp này, ý niệm về tiến bộ đạt được sự đảm bảo có tính khoa học.

Sức mạnh vật lý đối chọi sức mạnh logic

Kinh nghiệm đời thường được kiểm soát chủ yếu bởi sức mạnh trực tiếp và cường độ của những diễn biến khác nhau, cái gì sáng sủa, đột nhiên, to tát thì thu hút chú ý và được gán cho một mức độ quan trọng đáng ngờ vực. Cái gì mờ nhạt, yếu ớt, và liên tục thì bị bỏ qua, hoặc bị coi là kém quan trọng. Kinh nghiệm thói thường hướng đến sự kiểm soát suy luận thông qua những cân nhắc về *sức mạnh trực tiếp và tức thời* hơn là qua những cân nhắc có tầm quan trọng về lâu dài. Những con vật không có sức mạnh của khả năng dự báo và hoạch định, nhìn chung xét toàn cục, phải phản ứng lại những kích thích cấp bách nhất trong thời điểm hiện tại hoặc là chấm dứt tồn tại. Những kích thích này không mất đi sự cấp bách trực tiếp cũng như cường độ gấp gáp khi khả năng suy nghĩ phát triển; và dù vậy hành động suy nghĩ đòi hỏi sự quy

phục của những kích thích, trực tiếp đối với cái ở xa hơn và dài lâu. Cái gì yếu ớt và chi li có thể có tầm quan trọng hơn nhiều so với cái làm lóa mắt và cái to lớn. Cái sau có thể là những dấu hiệu về một sức mạnh đang trên đà tự tan rã; cái trước có thể báo hiệu những điểm bắt đầu của một quá trình can dự tới toàn bộ thời vận của một cá nhân. Tính cấp thiết chủ yếu của suy luận khoa học là ở chỗ người suy nghĩ được giải phóng khỏi sự áp chế của những kích thích giác quan và thói quen, và sự giải phóng này cũng là điều kiện cần thiết cho sự tiến bộ.

Minh họa bằng dòng nước chảy

Hãy xem xét đoạn trích sau: "Khi trí óc có khả năng suy xét lần đầu biết đến dòng nước chuyển động có một phẩm chất tương tự như sức mạnh của con người hoặc sức mạnh hoang dã, cụ thể là phẩm chất khiến cho các vật chất khác chuyển động, vượt qua sức ì và sự kháng cự, – khi cảnh tượng một dòng nước nhìn qua điểm so sánh tương đồng này gợi đến sức mạnh của con thú, – ta có một sự bổ sung nữa cho danh mục các nguồn năng lượng căn bản, và khi hoàn cảnh cho phép, sức mạnh này có thể trở thành cái thay thế cho những dạng năng lượng khác, có thể đối với sự hiểu biết hiện đại, đã quen với những bánh xe quạt nước và những chiếc bè nổi, sự tương đồng ở đây là hết sức rõ ràng. Nhưng nếu chúng ta đặt mình vào trạng thái nguyên sơ của tâm trí, khi dòng nước chảy tác động lên tâm trí qua vẻ *hùng tráng của nó, qua tiếng gầm reo và sự tàn phá bất thường của nó,* chúng ta có thể dễ dàng cho rằng việc nhận thấy điều này tương đồng với năng lượng cơ bắp của loài động vật không hề là một nỗ lực hiển nhiên chút nào."*

Giá trị của sự trừu tượng hóa

Nếu ta thêm vào bên cạnh những đặc điểm cảm quan dễ nhận thấy này những tập quán và quy ước xã hội khác nhau vốn là cái quyết định thái độ của một cá nhân, tội lỗi của việc đem quy phục sự gợi ý tự do và phong phú dưới những suy xét mang tính thường nghiệm trở nên rõ ràng. Một năng lực *trừu tượng hóa* nhất định, năng lực chủ ý từ khước những phản ứng theo thói quen trước tình huống, cần phải có trước khi con người ta có thể được giải phóng để đi theo những gợi ý mà chung cuộc sẽ thành công.

Kinh nghiệm bao hàm trong đó cả suy luận

Nói ngắn gọn, thuật ngữ *kinh nghiệm* có thể được diễn giải theo hướng quy về một thái độ tâm trí hoặc là *có tính thực nghiệm* hoặc là *mang tính thử nghiệm*. Kinh nghiệm không phải là cái cứng nhắc và đóng chặt; nó có ý nghĩa sống còn và vì thế nó phát triển. Khi bị quá khứ chi phối, bởi tập quán và lề thói, nó thường đối lập với cái hợp lý, cái suy xét cẩn trọng. Nhưng kinh nghiệm cũng bao gồm cả sự suy tư phản ánh đưa chúng ta thoát khỏi ảnh hưởng hạn chế của cảm giác, dục vọng và tập tục. Kinh nghiệm có thể đón nhận và đồng hóa mọi thứ mà suy luận sâu sắc và chính xác nhất khám phá ra. Sự thực, công việc của giáo dục có thể định nghĩa chỉ như là sự giải phóng và mở rộng kinh nghiệm. Giáo dục nắm lấy con người khi anh ta còn tương đối dễ uốn nắn, trước khi anh ta trở thành kẻ hứng chịu quá nhiều những kinh nghiệm rời rạc để rồi chỉ thu vào trong thói quen tâm trí lối tư duy kinh nghiệm vô vọng. Thái độ của tuổi thơ là cả tin, ưa thắc mắc, thích thử nghiệm; thế giới loài người và tự nhiên thì mới mẻ. Những phương pháp giáo dục đúng đắn gìn giữ và hoàn thiện thái độ này, và vì thế giúp cho mỗi cá nhân khỏi sa chân trong sự tiến

bộ chậm chạp của loài người, giảm bớt lãng phí gây ra bởi những lề thói ì trệ.

PHẦN BA: RÈN TRÍ NGHĨ

Chương XII
Hoạt động và việc rèn trí nghĩ

TRONG chương này ta sẽ tập hợp lại với nhau và mở rộng những cân nhắc đã được đưa ra xem xét, trong nhiều đoạn khác nhau của những phần trước, liên quan tới mối quan hệ giữa *hành động với ý nghĩ*. Chúng ta sẽ nương theo, cho dù không có sự chính xác, trình tự của sự phát triển trong việc khám phá con người.

§1. *Giai đoạn sơ khai của Hoạt động*

1. Câu hỏi của em bé quyết định suy nghĩ của bé

Ta thường thấy một em bé thốt lên câu hỏi: "Mẹ ơi ba đang nghĩ gì vậy?" Xét theo bản chất tình huống, câu hỏi này không thể trả lời cặn kẽ; nhưng, cũng bởi bản chất của tình huống, ta có thể biết chắc chắn mối quan tâm chủ yếu của đứa bé. Vấn đề chủ yếu của nó là làm chủ cơ thể nó như thể đó là một dụng cụ đảm bảo cho sự thoải mái và điều chỉnh hiệu quả của nó đối với xung quanh, cả về mặt thể chất lẫn xã hội. Đứa trẻ phải học làm hầu như mọi thứ: nhìn, nghe, với lấy, xoay trở, giữ thăng bằng cơ thể, bò, đi, và v.v.. Ngay cả khi nếu như sự thật là con người có những

phản ứng bản năng hơn hẳn các loài vật cấp thấp, thì một điều thực sự là những xu hướng bản năng của người trưởng thành trở nên ít hoàn hảo hơn hẳn, và rằng hầu hết những bản năng ấy ít có tác dụng tới chừng nào chúng được kết hợp và chỉ đạo một cách thông minh. Một con gà con mới nở có thể sau vài lần mổ đã dùng mỏ để nhặt được gạo ăn. Động tác này đòi hỏi sự phối hợp phức tạp giữa mắt và đầu. Một đứa trẻ thậm chí là không bắt đầu hướng tới các vật nó trông thấy một cách xác định tới khi nó được vài tháng tuổi, và sau đó thậm chí phải mất vài tuần tập luyện nó mới có thể biết cách điều chỉnh sao cho không bị với hụt hoặc với quá tay. Có thể không đúng thật là đứa trẻ sẽ với tay tóm lấy mặt trăng, nhưng sự thật là nó cần phải luyện tập nhiều trước khi nó có thể nói rằng vật đó có nằm trong tầm với hay không. Cách tay vươn ra một cách bản năng để đáp lại kích thích của mắt nhìn, và xu hướng này là nguồn gốc của khả năng với tới để nắm lấy chính xác và nhanh gọn; nhưng tuy thế sự nắm bắt cuối cùng đòi hỏi phải quan sát và lựa chọn những chuyển động thành công, và sắp đặt những chuyển động đó để đạt được mục đích. *Những vận hành này của sự lựa chọn và sắp đặt có chủ ý tạo nên hành động suy nghĩ*, mặc dù chỉ thuộc loại sơ đẳng.

Làm chủ cơ thể là vấn đề trí tuệ

Bởi lẽ việc sử dụng thành thạo các bộ phận cơ thể là cần thiết cho mọi sự phát triển về sau này, những vấn đề đó vừa thú vị vừa quan trọng, và giải quyết chúng chính là cung cấp một sự rèn luyện đích thực cho khả năng tư duy. Sự vui sướng mà đứa trẻ thể hiện khi học cách sử dụng các chi, để chuyển hóa cái nó nhìn thấy thành cái nó cầm nắm xoay trở, để liên kết những âm thanh với

cảnh tượng, cảnh tượng với mùi vị và xúc giác, và sự tăng tiến nhanh chóng mà trí thông minh phát triển trong một năm rưỡi đầu đời (thời gian trong đó những vấn đề cơ bản hơn cả của việc sử dụng các cơ quan được nắm bắt) là bằng chứng đầy đủ cho thấy sự phát triển của việc kiểm soát cơ thể vật lý không chỉ là một thành tựu về mặt cơ học mà còn về mặt trí tuệ.

2. Vấn đề thích ứng và giao tiếp xã hội

Mặc dù những tháng đầu đời đứa trẻ chủ yếu hút vào việc học cách sử dụng cơ thể thích nghi với những điều kiện vật chất xung quanh theo lối dễ dàng và sử dụng các đồ vật một cách thành thục và hiệu quả, song những điều chỉnh về mặt xã hội cũng rất quan trọng. Trong mối quan hệ với cha mẹ, người chăm sóc, anh chị, đứa trẻ học các dấu hiệu để thỏa mãn cơn đói, để loại bỏ cảm giác khó chịu, hướng về chỗ ánh sáng, màu sắc hay âm thanh phù hợp v.v.. Liên hệ của đứa trẻ với những đồ vật cụ thể được mọi người điều chỉnh và nó sớm nhận ra những ai là quan trọng nhất và thú vị nhất trong toàn bộ những đối tượng mà nó phải có liên hệ. Tuy thế, lời nói, sự ăn khớp giữa thanh âm vọng đến tai với chuyển động của môi lưỡi, là công cụ quan trọng để thích ứng xã hội; và cùng với sự phát triển của ngôn từ (thường xảy ra trong năm thứ hai) sự thích ứng trong hoạt động của đứa trẻ với hoạt động của những người khác đánh dấu mốc quan trọng trong đời sống tinh thần. Những kiểu vận động trong khả năng thực hiện của đứa trẻ được mở rộng không giới hạn khi nó quan sát những gì người khác làm và khi nó tìm cách hiểu và làm điều gì người khác động viên chúng thử gắng làm. Hình mẫu phác thảo đời sống tinh thần đứa bé như vậy được định hình trong bốn đến năm năm đầu.

Những sáng tạo và hoạch định qua năm tháng, thế kỷ, thế hệ có thể tích tụ vào trong sự phát triển các hoạt động và mối quan tâm của những người lớn xung quanh đứa trẻ. Nhưng với đứa trẻ những hoạt động của họ là những kích thích trực tiếp; chúng là một phần của môi trường tự nhiên quanh nó; chúng được thực hiện bằng ngôn ngữ cơ thể tác động tới tai mắt và xúc giác đứa trẻ. Dĩ nhiên đứa trẻ không thể trực tiếp chiếm lĩnh những ý nghĩa của các vận động đó qua các giác quan; nhưng chúng đem đến những kích thích mà theo đó đứa trẻ phản ứng lại, để rồi sự chú ý của nó tập trung vào các vật liệu và vấn đề trong một trật tự cao hơn. Giả dụ không vì quá trình này mà theo đó những kết tinh của một thế hệ này định hình những kích thích từ đó chỉ đạo những hoạt động của thế hệ kế tiếp, thì câu chuyện về nền văn minh giờ đây hẳn đã được viết trong môi trường nước, và mỗi thế hệ ắt sẽ phải tự mình vật lộn để, nếu như có thể, tìm lối thoát ra khỏi tình trạng man rợ.

Thích ứng xã hội dẫn đến sự bắt chước chứ không xảy ra điều ngược lại

Bắt chước là một trong những phương cách (mặc dù chỉ là một, xem tr.82) theo đó các hoạt động của người trưởng thành cung cấp những kích thích có tính chất thật thú vị, đa dạng, phức tạp, và mới lạ nhằm mục đích tạo sự tiến bộ nhanh chóng cho tư duy. Tuy thế, sự mô phỏng đơn thuần không làm tăng tiến cho hành động suy nghĩ; nếu ta có thể học như những con vẹt chỉ bằng cách đơn giản nhại y nguyên những hành vi bề nổi của người khác, có lẽ chúng ta chẳng bao giờ cần phải suy nghĩ; và hẳn chúng ta cũng không biết được sau khi đã làm chủ được hành động bắt chước ấy, việc ta vừa làm đó có ý nghĩa gì. Những nhà

giáo dục (và các nhà tâm lý học) thường cho rằng những hành vi nào tái hiện cách ứng xử của những người khác chỉ đơn thuần có được là do bắt chước. Nhưng một đứa trẻ hầu như không học bằng cách bắt chước có ý thức; và bảo rằng sự nhại lặp của nó là vô ý thức cũng có nghĩa là nói rằng, từ quan điểm của đứa trẻ, cái đó không hề là bắt chước chút nào. Lời nói, cử chỉ, hành vi, sự chú tâm vào sự vật khác, phù hợp với *một thôi thúc nào đó đang xảy ra*, và gợi ý đến phương thức thể hiện thỏa đáng hay một mục đích nhất định mà trong đó nó có thể được thực hiện trọn vẹn. Lấy đó làm mục đích cho chính mình, đứa trẻ sau đó để ý đến những người khác, cũng như là chú ý tới những sự kiện tự nhiên, để có được những gợi ý kế tiếp dùng làm phương tiện hiện thực hóa mục đích ấy. Đứa trẻ lựa chọn một vài phương tiện nó quan sát thấy, dùng thử và nhận thấy nó được việc hay không được việc, cảm thấy niềm tin của nó được xác nhận hoặc bị suy giảm về giá trị của phương tiện ấy và rồi lại tiếp tục lựa chọn, sắp đặt, thích ứng, thử nghiệm cho tới khi nó có thể làm xong cái nó muốn. Người ngoài cuộc khi đó có thể quan sát thấy sự giống nhau giữa hành động này với hành động nào đó của người lớn, và kết luận nó làm được là do bắt chước, trong khi sự thực nó làm được là do chú tâm, quan sát, lựa chọn, thí nghiệm, và được chứng tỏ bằng kết quả. Chỉ bằng cách dùng phương pháp này thì mới đem lại kỷ luật trí tuệ cùng với một kết quả giáo dục. Sự phô bày những hoạt động của người lớn đóng vai trò hết sức lớn trong sự phát triển trí tuệ của đứa trẻ vì nó góp thêm vào những kích thích tự nhiên của môi trường những kích thích mới thích ứng chính xác hơn với những nhu cầu của một con người cụ thể,

phong phú hơn, được tổ chức tốt hơn, phức tạp hơn về thể loại, cho phép có những thích ứng phức tạp hơn, và khai mở cho những phản ứng mới mẻ. Nhưng trong việc vận dụng những kích thích này đứa trẻ tuân theo cùng những phương pháp mà nó sử dụng đến khi buộc phải suy nghĩ để làm chủ cơ thể mình.

§2. *Chơi đùa, làm việc và những thể thức liên kết của hoạt động*

Chơi đùa cho thấy sự chi phối của các ý nghĩa hay ý tưởng đối với hoạt động

Khi các sự vật hóa thành dấu hiệu, khi chúng đạt đến năng lực đại diện biểu đạt sự việc khác, thì sự chơi đùa chuyển từ sự phấn chấn thể chất sang một hoạt động liên quan đến một nhân tố tinh thần, có người từng thấy một bé gái làm gãy con búp bê liền cầm lấy chân con búp bê ấy dỗ dành, tắm rửa, ru ngủ, vuốt ve, như thể bé gái ấy đang làm với con búp bê khi nó còn lành lặn. Cái bộ phận đã thay cho cái toàn bộ; đứa trẻ không phải đang phản ứng lại các kích thích giác quan mà phản ứng với ý nghĩa gợi ra bởi đối tượng cảm quan. Vì thế đứa trẻ lấy hòn đá làm cái bàn, lá cây làm đĩa ăn, cuống quả sồi làm cốc uống. Chúng chơi với những con búp bê, tàu hỏa, mảnh ghép và những đồ chơi khác của chúng cũng theo lối đó. Trong khi điều khiển những thứ ấy, chúng không phải đang sống với những thứ đồ vật thật, mà đang sống trong một thế giới các ý nghĩa, có gốc rễ từ tự nhiên hoặc xã hội, được khơi dậy qua những đồ vật ấy. Vì thế khi chơi ngựa, chơi đồ hàng, chơi nhà cửa hoặc gọi điện thoại, chúng đặt các sự vật hiện hữu xuống bên dưới thế giới do ý tưởng biểu đạt. Theo lối này, một thế giới các ý nghĩa, một kho tàng khái niệm (hết sức căn bản

cho mọi thành tựu trí tuệ), được định nghĩa và xây dựng nên.

Sự tổ chức các ý tưởng có liên hệ tới chơi đùa

Hơn nữa, kết quả là không chỉ các ý nghĩa trở thành những thứ quen thuộc, mà chúng còn được tổ chức lại, sắp xếp thành nhóm, làm cho mạch lạc theo những cách có nối kết với nhau. Trò chơi và câu chuyện hòa lẫn vào nhau lúc nào không hay. Những trò chơi kỳ thú nhất của trẻ con hiếm khi nào cắt đứt mọi liên hệ với sự ăn khớp liền mạch và thích ứng lẫn nhau giữa các ý nghĩa; những trò chơi "tự do nhất" đi theo những nguyên tắc nhất định của sự mạch lạc và thống nhất. Chúng có sự khởi đầu, khúc giữa và đoạn kết. Trong các trò chơi, những quy tắc về trình tự xuyên suốt các hoạt động nhỏ lẻ và gắn kết chúng lại thành cái toàn bộ. Nhịp điệu, sự đua tranh, và hợp tác can dự trong hầu hết trò vui đùa, và trò chơi cũng thể hiện sự tổ chức, vì thế, không có điều gì bí ẩn hoặc thần bí trong phát hiện của Plato, và được Frobel tái phát hiện, rằng chơi đùa là phương cách giáo dục chủ yếu, hầu như duy nhất, cho đứa trẻ trong những năm tiếp sau giai đoạn sơ sinh.

Thái độ đùa giỡn

Tính chất chơi đùa là điều quan trọng để suy tư hơn là để đùa chơi. Cái trước là một thái độ của tinh thần; cái sau là sự bộc lộ ngay ra thái độ này. Khi các sự vật chỉ đơn giản được coi là những phương tiện chuyên chở sự gợi ý, cái được gợi ra quan trọng hơn cả sự vật. Do đó thái độ chơi đùa là một trạng thái tự do. Người chơi không bị trói buộc trong các đặc tính cụ thể của sự vật, và người đó cũng không quan tâm xem một sự vật có thực sự (ta nói thế) có ý nghĩa đúng với ý nghĩa mà người đó dùng để biểu đạt. Khi đứa trẻ lấy cái chổi làm ngựa cưỡi, lấy ghế làm ôtô,

sự thật của việc cái chổi không thực sự biểu đạt cho con ngựa, hay cái ghế không phải là ôtô là không đáng bận tâm. Khi đó để cho tính chất chơi đùa không kết thúc cùng sự đùa giỡn tùy tiện và trong việc xây dựng ra một thế giới tưởng tượng song song với thế giới những sự việc thực, điều cần thiết là phải làm cho thái độ chơi đùa dần dần chuyển sang thái độ làm việc.

Thái độ làm việc chú tâm tới các phương tiện và mục đích

Công việc là gì – phải chăng công việc không chỉ là sự thực hiện bề ngoài mà còn là thái độ của tâm trí? Nó cho biết một người không còn thấy hài lòng nữa để chấp nhận và làm theo những ý nghĩa mà các sự vật gợi ra, mà đòi hỏi sự hợp nhất của ý nghĩa với bản thân sự việc. Trong quá trình trưởng thành tự nhiên, trẻ em đi đến chỗ phát hiện ra những trò chơi đùa giả tạo cứng ngắc không còn thỏa đáng. Một chuyện tưởng tượng là lối thoát quá ư dễ dàng ra khỏi nội dung. Vì không có đủ kích thích để tạo nên những phản ứng tinh thần thỏa đáng. Đạt tới quan điểm này, những ý tưởng cho rằng các sự vật gợi ra ý nghĩa phải được áp dựng cho các sự vật với sự quan tâm nhất định về độ ăn nhập với nhau. Một xe kéo tay nhỏ, giống như một cái xe bò 'thật', với các bánh 'thật', cả lưỡi và thân, đáp ứng về tinh thần tốt hơn là chỉ vờ tin rằng bất cứ cái gì trong tay cũng là một cái xe bò. Đôi khi việc góp tay bày biện một cái bàn 'thật' với những chén đĩa 'thật' đem đến nhiều ích lợi hơn là cứ mãi giả vờ tin vào một hòn đá phẳng là bàn và lá cây là bát đĩa. Sự thú vị có thể vẫn nằm ở các ý nghĩa, các đồ vật có thể là quan trọng chỉ khi nó cường điệu một ý nghĩa nào đó. Tới đây, thái độ là thuộc về chơi đùa. Nhưng ý nghĩa giờ đây giống như một tính cách mà nó phải tìm ra cách biểu hiện

thích đáng trong những sự vật có thực.

Từ điển không cho phép chúng ta gọi những hoạt động đó là công việc. Tuy nhiên, chúng thể hiện một chuyển biến đích thực chơi đùa sang thành làm việc, vì lẽ làm việc (như là một thái độ, không chỉ là sự thực hiện thuần túy bề ngoài) *có nghĩa là hứng thú với sự thể hiện xứng đáng cho một ý nghĩa* (một gợi ý, một mục đích, mục tiêu) *trong hình thức khách quan thông qua việc sử dụng những vật liệu và dụng cụ thích hợp.* Một thái độ như vậy tận dụng những ý nghĩa được khơi dậy và xây đắp trong chơi đùa tự do, nhưng *kiểm soát sự phát triển của chúng bằng cách đảm bảo chắc chắn rằng chúng được đem áp dụng vào trong các sự vật theo những cách nhất quán với cấu trúc có thể quan sát thấy của bản thân các sự vật đó.*

và chú tâm tới các quá trình vì các kết quả của chúng

Quan điểm phân tách giữa chơi đùa và làm việc có thể được làm rõ ràng thông qua so sánh điều đó với cách nói thường hay gặp hơn về sự khác nhau. Trong hoạt động chơi đùa, người ta nói rằng sự thích thú nằm ngay trong chính bản thân sự vận động; trong làm việc, sự vui thú nằm trong sản phẩm hoặc kết quả mà hoạt động ấy hóa thân vào. Do đó, hoạt động trước thuần túy là tự do, trong khi hoạt động sau bị cột chặt bởi cái kết quả phải đạt tới. Khi sự khác biệt được phát biểu ra theo lối rành rẽ thế này, luôn xuất hiện một sự phân tách sai lầm và gượng ép giữa quá trình và sản phẩm, giữa hoạt động và những kết quả thu được từ đó. Sự phân tách thực sự không phải là giữa một hứng thú trong một hoạt động vì tự bản thân nó với một hứng thú đặt vào kết quả bên ngoài của hoạt động đó, mà là giữa một hứng thú trong hoạt động

khi nó diễn tiến qua từng thời khắc với một hứng thú trong hoạt động nhắm đến một cao trào, một kết quả, và vì thế có được sợi chỉ liên tục nối các giai đoạn liền kề của nó với nhau. Cả hai trường hợp đều có giá trị minh họa ngang nhau cho hứng thú trong một hoạt động "vì mục đích của bản thân nó"; nhưng ở vào một trường hợp hoạt động có sự hứng thú trong đó nhưng ít nhiều có tính thất thường, thì nó bị lôi theo những may rủi của tình huống kèm theo sự thất thường, hoặc bị lôi theo sự độc đoán; ở vào trường hợp kia, hoạt động đó được làm phong phú hơn lên bởi cảm giác nó sẽ dẫn tới nơi nào đó, nó sẽ vươn tới điều gì đấy.

Những hệ quả của sự tách bạch chơi đùa với làm việc

Giá như lý thuyết sai lầm về mối quan hệ giữa những thái độ chơi đùa và làm việc không bị đem ra kết nối với những dạng thức thực hành đáng ái ngại trong nhà trường, khi đó việc đòi hỏi nhất quyết phải có một quan điểm chân thực hơn xem ra là một thái độ lịch sự không cần thiết. Nhưng đáng tiếc sự đứt lìa thường thấy giữa tuổi mầm non và tuổi đi học là bằng chứng cho thấy sự phân tách trong lý thuyết chứa đựng những ngụ ý thực tiễn của nó. Dưới tên gọi chơi đùa, giai đoạn đầu được tiến hành quá ư tượng trưng, tưởng tượng, cảm tính và độc đoán; trong khi dưới tiêu đề tương phản lại của việc làm thì giai đoạn sau lại chứa đầy những *nhiệm vụ áp đặt từ bên ngoài*. Giai đoạn trước không có mục đích còn ở giai đoạn sau mục đích xa vời tới mức chỉ có nhà giáo dục, chứ không phải đứa trẻ, nhận ra được đấy chính là mục đích.

Tới một lúc nào đó khi mà trẻ em phải vươn mình nhận biết chính xác hơn về các sự vật hiện hữu; chúng phải nhận thức ra

các mục đích và hệ quả trong mức độ xác đáng đủ để dẫn dắt những hành động của chúng, và phải đạt được một kỹ năng nhất định để lựa chọn và sắp đặt các phương tiện nhằm biến những mục đích này thành hiện thực. Nếu những nhân tố này không được từng bước giới thiệu cho chúng trong giai đoạn chơi đùa ban đầu, chúng sẽ bị đem vào giai đoạn sau một cách đột ngột và độc đoán, mà như thế rõ ràng gây bất lợi cho cả giai đoạn trước lẫn giai đoạn sau.

Những ý niệm lầm lẫn về trí tưởng tượng và sự thực dụng

Sự tương phản rõ nét giữa chơi đùa và làm việc thường liên quan tới những ý niệm sai lầm về tính hữu dụng và sự tưởng tượng. Hoạt động được dẫn hướng bởi những chuyện bếp núc gia đình và xóm giềng xung quanh bị coi rẻ là có tính thực dụng. Để mặc trẻ rửa bát, dọn bàn, phụ nấu nướng, cắt may quần áo cho búp bê, làm hộp dùng để đựng "các đồ vật thật", và đóng những đồ chơi riêng của chúng bằng búa với đinh, không đếm xỉa đến, nếu phải nói ra, nhân tố thẩm mỹ và cảm nhận, loại bỏ sự tưởng tượng, và để mặc đứa trẻ phát triển trong sự phụ thuộc vào những mối quan tâm có tính vật chất và thực dụng; trong khi (có thể nói rằng) việc tái hiện bằng biểu tượng những mối quan hệ gắn bó giữa các loài muông thú, giữa người cha, người mẹ và đứa trẻ, giữa người thợ với nhà buôn, giữa hiệp sĩ, chiến sĩ với vị quan tòa, đảm bảo cho sự vận động tự do của tâm trí, của bài học luân lý lớn lao cũng như của giá trị trí tuệ. Người ta thậm chí còn tuyên bố việc cho đứa trẻ gieo hạt và chăm bón cho mầm cây lớn dần khi trong giai đoạn ở nhà trẻ là một việc quá ư cơ bắp và thực dụng; trong khi việc tái hiện quá mức chi li những hoạt động gieo

trồng, vun xới, thu hái, v.v., không đi cùng với vật liệu vật chất nào hoặc chỉ kèm với những giáo cụ mang tính biểu tượng, là có ý nghĩa giáo dục cao xét về mặt trí tưởng tượng và cảm nhận tinh thần. Những con búp bê đồ chơi, tàu hỏa hay ôtô, thuyền và động cơ bị gạt bỏ không thương tiếc, thay vào đó là những hình hộp, khối cầu và các biểu tượng khác nhằm diễn tả cho những hoạt động xã hội này. Những vật cụ thể đó càng không phù hợp với mục đích tưởng tượng ra cho nó bao nhiêu, ví như một khối lập phương thay cho con thuyền, thì có lẽ càng đòi hỏi phải vận dụng đến thật nhiều trí tưởng tượng bấy nhiêu.

Trong lối suy nghĩ này có một vài ngụy biện.

Sự tưởng tượng như là phương tiện trung gian để nhận ra cái thiếu hụt và có ý nghĩa quan trọng

(*a*) Óc tưởng tượng lành mạnh không phải quan tâm tới cái không có thật, mà quan tâm tới cái đầu óc nhận ra đó là điều được gợi ý đến. Sự vận động của nó không phải là bay bổng lên cái gì thuần túy kỳ lạ và lý tưởng, mà là phương pháp mở rộng và lấp đầy cái gì có thực. Đối với đứa trẻ, những hoạt động thân thuộc xảy ra xung quanh nơi ở không phải là những phương tiện thiết thực để hoàn thành những mục đích cụ thể nào đó; chúng biểu trưng một thế giới kỳ diệu mà nó chưa dò thấy hết những đáy sâu, một thế giới đầy những điều kì bí và sự hứa hẹn can dự vào tất cả những việc làm của những người lớn mà nó thán phục. Dù thế giới này có thô tháp dung tục thế nào chăng nữa với những người trưởng thành vốn coi những nghĩa vụ trên mặt đất này chỉ là những chuyện thường ngày vẫn đều đều xảy ra, thì trong mắt đứa trẻ nó thấy trong đó chứa đầy ý nghĩa xã hội. Dự phần vào trong đó tức là thao duyệt trí tưởng tượng trong việc tạo dựng kinh

nghiệm có giá trị rộng mở hơn bất cứ kinh nghiệm nào đứa trẻ có được cho tới lúc này.

Chỉ điều gì đã kinh qua mới có thể được biểu tượng hóa

(*b*) Các nhà giáo dục đôi khi nghĩ rằng bọn trẻ đang phản ứng theo một bài học lớn hoặc một sự thật trong tâm tưởng khi những phản ứng của lũ trẻ phần nhiều có tính thể chất hoặc theo cảm giác. Trẻ em có những khả năng bắt chước gây ấn tượng mạnh, và điệu bộ cơ thể chúng có vẻ như là (đối với những người trưởng thành bị bó chặt trong một lý luận triết lý nào đó) muốn nói rằng chúng chịu ấn tượng bởi một bài học nào đấy về tinh thần hiệp sĩ, sự cống hiến, hay sự cao thượng, trong khi bản thân những đứa trẻ đó chỉ là bị những xúc động cảm quan của cơ thể choán hết tâm trí trong chốc lát. Diễn đạt biểu trưng những chân lý lớn lao vượt xa tầm kinh nghiệm thực sự của một đứa trẻ là điều không thể, và việc gắng sức thử làm điều ấy chỉ là đem đến những kích thích cao hứng nhất thời.

Việc làm có ích lợi không hẳn đã là lao động

(*c*) Cũng như những ai phản đối việc chơi đùa trong giáo dục luôn xem chơi đùa chỉ là sự tiêu khiển thuần túy, những ai phản đối những hoạt động trực tiếp và ích dụng lại nhận lầm nghề nghiệp với lao động. Người trưởng thành vốn quen lao động đi đôi với trách nhiệm mà dựa vào đó đem lại thu nhập tài chính. Hệ quả là anh ta phải tìm kiếm sự thư thái, thư dãn, tiêu khiển. Trừ phi đứa trẻ phải làm việc trước tuổi để kiếm tiền công hoặc bị cuốn vào cảnh ngộ lạm dụng lao động vị thành niên, trong chúng sẽ không tồn tại một sự phân chia như thế. Nếu có điều gì cuốn hút được chúng thì đó là do tự thân điều ấy có sức hút trực tiếp. Không có sự đối lập giữa việc làm điều gì ích dụng hay làm điều

gì để giải trí. Cuộc sống của chúng thống nhất và trọn vẹn hơn. Người nào cho rằng những hoạt động vốn thường được người lớn làm cho xong chỉ vì lợi ích của chúng thúc bách thì những hoạt động đó sẽ không được lũ trẻ thực hiện một cách hoàn toàn tự do và vui sướng cho thấy người đó có một trí tưởng tượng nghèo nàn. Vấn đề không phải cái gì được làm, mà là chất lượng của tâm trí đem vào trong việc làm, mới phân định ra cái gì là thiết thực còn cái gì là không bị bó buộc và có tính giáo dục.

§3. *Những nghề nghiệp có tính xây dựng*

Sự phát triển có tính lịch sử của các ngành khoa học xuất phát từ các nghề nghiệp

Lịch sử của văn hóa cho thấy tri thức khoa học và những khả năng chuyên môn của loài người đã phát triển lên, đặc biệt trong những thời kỳ ban đầu, từ những vấn đề cơ bản của cuộc sống. Giải phẫu học và Sinh lý học thoát thai từ những nhu cầu thực tế trong việc duy trì cơ thể khỏe mạnh và linh động; Hình học và cơ học sinh ra từ những đòi hỏi của việc đo đạc đất đai, xây dựng, và chế tạo ra những máy móc tiết kiệm sức người; khoa Thiên văn học có liên hệ chặt chẽ với ngành hàng hải, lưu lại những biến chuyển của thời gian; ngành Thực vật học sinh ra từ những đòi hỏi về thuốc chữa bệnh và canh nông; Hóa học gắn liền với việc nhuộm hấp, luyện kim và các ngành công nghiệp khác. Đến lượt nó, nền công nghiệp hiện đại gần như chỉ chuyên chú vào khoa học ứng dụng; thời gian thoi đưa, lĩnh vực của những thực nghiệm thô thiển và lặp đi lặp lại được thu hẹp do có sự chuyển hóa những phát hiện khoa học sang thành phát minh công nghiệp. Ròng rọc, điện thoại, bóng điện, động cơ hơi nước, cùng tất cả

những hệ quả đột phá của chúng đối với sự kiểm soát và giao lưu xã hội, là những thành tựu gặt hái từ khoa học.

Những khả năng trí tuệ của các hoạt động hướng nghiệp trong nhà trường

Những sự kiện này hết sức có ý nghĩa đối với giáo dục. Hầu hết trẻ em đều hăng hái vượt trội trong những thiên hướng của chúng. Nhà trường đã đem vào – chủ yếu xuất phát từ những lý do thiết thực hơn là bởi những lý do đúng nghĩa giáo dục – một lượng lớn các nội dung hoạt động thường được nhóm họp dưới tiêu đề rèn luyện thao tác, bao gồm trong đó cả vườn trường, những chuyến đi dã ngoại và nghệ thuật tạo hình. Vấn đề cấp bách nhất của giáo dục lúc này có lẽ là việc tổ chức và liên kết các môn học này lại sao cho chúng trở thành những công cụ giúp hình thành những thói quen trí tuệ nhạy bén, bền bỉ và hữu hiệu. Nhìn chung đã có sự công nhận về việc chúng chiếm giữ những công cụ thân thuộc và căn bản của trẻ em (khơi dậy khát khao muốn làm ở trẻ em); và cũng đang có sự công nhận ngày càng rộng rãi đối với việc chúng đem lại cơ hội lớn để rèn luyện khả năng tự lập và phục vụ xã hội một cách hiệu quả. Nhưng chúng cũng có thể được sử dụng để đưa ra *những vấn đề tiêu biểu phải được giải quyết bằng việc phản ánh và thí nghiệm cá nhân, và bằng việc đạt được những nội dung tri thức vững chắc dẫn tới những tri thức khoa học chuyên biệt hơn về sau.* Thực sự không có phép mầu nào cho phép chỉ sự vận động thể chất hoặc sự điều khiển khéo léo đơn thuần sẽ mang lại những kết quả trí tuệ. Những môn học về thao tác có thể được dạy bằng cách lặp đi lặp lại, bằng cách ghi chép, hoặc theo quy ước sẵn có giống như các môn học sách vở. Nhưng những thao tác liên tục và thông minh

trong môn làm vườn, nấu ăn, hoặc dệt vải, hoặc thao tác với những loại gỗ và kim loại cơ bản, có thể được hoạch định trước qua đó rõ ràng tạo cho những học sinh không chỉ tích trữ thông tin khoa học thiết thực và có ý nghĩa quan trọng trong những môn như Thực vật học, Động vật học, Hóa học, vật lý và các khoa học khác, mà thậm chí còn (điều quan trọng hơn) làm cho những học sinh đó trở nên thông thạo các phương pháp tra vấn và kiểm chứng bằng thí nghiệm.

Sự tái tổ chức tiến trình học tập

Người ta thường ca thán về chương trình học phổ thông bị quá tải. Lối thoát duy nhất để không quay về những truyền thống giáo dục trong quá khứ nằm ở việc vạch ra những khả năng trí tuệ ẩn trong những môn nghệ thuật tạo tác và nghề nghiệp khác nhau và kéo theo đó là việc tổ chức lại chương trình học. Hơn bất cứ nơi nào khác, đây chính là nơi hình thành nên những phương tiện có thể chuyển hóa kinh nghiệm mù quáng và sáo mòn của loài người thành thử nghiệm đã được giải phóng và làm sáng tỏ.

Chương XIII
Ngôn ngữ và việc rèn trí nghĩ

§1. *Ngôn ngữ như là công cụ Suy nghĩ*

Tình trạng lưỡng nghĩa của ngôn ngữ

TIẾNG NÓI có mối liên hệ mật thiết riêng với ý nghĩ đòi hỏi một sự thảo luận đặc biệt. Mặc dù từ logic, bắt nguồn từ chữ logos, vừa có nghĩa là từ ngữ hay lời nói, vừa có nghĩa là ý nghĩ hay lý trí, song "từ ngữ chồng chất lên từ ngữ" chỉ biểu thị một sự cằn cỗi trí tuệ, một sự giả bộ suy nghĩ. Mặc dù nhà trường lấy ngôn ngữ làm công cụ chủ yếu (và thường xuyên như là vấn đề chính) của việc học tập, hàng thế kỷ nay những nhà cải cách giáo dục đã đưa ra những chỉ trích gay gắt nhất chống lại việc sử dụng ngôn ngữ hiện hành trong nhà trường. Quan niệm cho rằng ngôn ngữ cần thiết cho tư duy (thậm chí đồng nhất với nó) được đáp trả bằng lý lẽ cho rằng ngôn ngữ bóp méo và che đậy ý nghĩ.

Ngôn ngữ là công cụ cần thiết để suy nghĩ vì chỉ có ngôn ngữ định ra các ý nghĩa

Có ba quan điểm tiêu biểu gắn với quan hệ của tư duy và ngôn ngữ: quan điểm thứ nhất cho rằng chúng đồng nhất với nhau; quan điểm thứ hai cho rằng lời nói là lớp phục trang bề ngoài hay vỏ bọc của ý nghĩ, nó cần thiết không phải cho chính ý nghĩ mà chỉ để truyền tải ý nghĩ; và quan điểm thứ ba (ở đây ta sẽ duy trì quan điểm này) là mặc dù ngôn ngữ không phải là ý nghĩ, nó vẫn cần thiết cho hành động suy nghĩ cũng như cho sự truyền thông ý nghĩ. Tuy vậy, khi cho rằng chúng ta không thể suy nghĩ nếu không có ngôn ngữ, chúng ta phải nhớ lại ngôn ngữ bao gồm

một phạm vi rộng lớn hơn nhiều so với khẩu ngữ và văn bản. Điệu bộ, tranh ảnh, biểu tượng, hình ảnh, cử động của ngón tay – bất cứ thứ gì được chủ ý dùng làm *dấu hiệu*, xét về logic, chính là ngôn ngữ. Nói rằng ngôn ngữ cần thiết cho suy nghĩ cũng có nghĩa bảo rằng các ký hiệu là cần thiết. Ý nghĩ không chỉ tương tác với những sự vật trần trụi, mà với cả *những ý nghĩa*, những gợi ý của chúng; và để cho ý nghĩa có thể nhận thức được, chúng phải được biểu hiện dưới những dạng thức đặc thù và có thể cảm nhận được. Nếu không có ý nghĩa, sự vật không hơn gì những kích thích mù quáng hoặc chỉ là những nguồn cơn thất thường của sự vui thú hay chịu đựng; và do ý nghĩa vốn dĩ vô hình dạng, chúng phải được ghim giữ trong những dạng thức vật chất hữu hình. Những sự vật được đặc cách dành riêng để nói lên và truyền tải ý nghĩa là những *dấu hiệu* hoặc *biểu tượng*. Nếu một người lại gần ai đó và đẩy người ấy ra khỏi phòng, chuyển động của anh ta không phải là một dấu hiệu. Tuy nhiên nếu người đó khoát tay chỉ ra cửa, hay kêu thành tiếng 'đi', chuyển động của anh ta được quy giản thành một phương tiện chuyên chở ý nghĩa: đó là một dấu hiệu hoặc biểu tượng. Trường hợp đó là những dấu hiệu, chúng ta không quan tâm đến việc chúng thực ra là những gì, mà chúng ta để hết tâm trí vào việc tìm ra điều gì chúng thể hiện và hiểu hiện. *Canis, hund, chien*, con chó – chừng nào ý nghĩa của từ đó được bộc lộ thì biểu hiện bề ngoài của những từ đó không có gì khác biệt nhau.

Những hạn chế của biểu

Những vật thể tự nhiên là những dấu hiệu của các sự vật và sự kiện khác. Những đám mây biểu thị cơn mưa; một dấu chân cho

tượng tự nhiên

thấy con thú hoặc kẻ thù; một tảng đá nhô lên là dấu hiệu chỉ ra những khoáng chất chôn dưới lòng đất. Tuy vậy, những hạn chế của chỉ dấu tự nhiên cũng đáng phải bàn. (*i*) Những kích thích thể chất hoặc cảm tính trực tiếp có khuynh hướng gây sao nhãng sự chú ý trước điều gì có ý nghĩa hoặc được chỉ ra.* Hầu như bất cứ ai cũng nhớ lại rằng việc chỉ vào một con mèo con hoặc con cún để thấy trong đó một đối tượng thực phẩm, tức là con vật hóa thân vào trong hành động chỉ tay, chứ không phải vào cái được chỉ đến. (*ii*) Nơi nào chỉ tồn tại những dấu hiệu tự nhiên, nơi đó chúng ta hầu như phụ thuộc vào sự việc xảy ra bên ngoài; chúng ta phải đợi đến khi nào sự kiện tự nhiên đó tự bộc lộ để qua đó được cảnh báo hoặc thông báo về khả năng xảy đến một sự kiện khác. (*iii*) Những dấu hiệu tự nhiên, ban đầu khi chưa được chủ định dùng làm ký hiệu thì đều kềnh càng, bất tiện và chưa thể chế ngự được.

Những ký hiệu nhân tạo vượt qua được những hạn chế này

Do đó bất cứ sự phát triển cao nào của trí nghĩ cũng phải có sự song hành của những tín hiệu chủ ý. Tiếng nói đáp ứng đòi hỏi đó. Cử chỉ, âm thanh, chữ viết tay hay chữ in hoàn toàn là những hiện hữu vật chất, nhưng giá trị gốc của chúng phải chịu lệ thuộc vào giá trị mà chúng có được với tư cách sự biểu hiện của các ý nghĩa. (*i*) Giá trị trực tiếp và có thể cảm nhận của những âm thanh yếu ớt và những dấu vết nhỏ xíu được viết hay in ra là hết sức không đáng kể. Chính vì thế, sự tập trung không bị thu hút khỏi chức năng *đại diện* của những dấu hiệu đó. (*ii*) Sự tạo tác của chúng bị ta trực tiếp chế ngự để rồi chúng ta lại có thể tạo ra chúng khi cần. Khi chúng ta có thể tạo ra từ *mưa*, chúng ta không

phải chờ tới khi nào thực sự trời đổ mưa thì mới có thể khơi dậy những suy nghĩ theo hướng đó. Chúng ta không thể tạo ra mây nhưng có thể tạo ra âm thanh, và với tính cách biểu tượng cho ý nghĩa, âm thanh kia đáp ứng cho mục đích đó không khác gì đám mây. (*iii*) Những tín hiệu ngôn ngữ võ đoán thì tiện lợi và dễ dùng. Chúng gọn gàng, mỏng manh và luôn được mang theo. Chừng nào còn sống chúng ta còn phải thở; và việc điều tiết âm lượng, thanh sắc của hơi thở qua cổ họng và môi miệng là một việc đơn giản, dễ dàng và có thể kiểm soát được trong mọi lúc. Điệu bộ của cơ thể và cử chỉ của bàn tay, cánh tay cũng được dùng làm tín hiệu, nhưng chúng thô mộc và khó làm chủ hơn so với việc điều tiết hơi thở để tạo ra âm thanh, chẳng thế mà tiếng nói được chọn làm phương tiện chủ yếu để biểu đạt những dấu hiệu trí tuệ có trong ý định. Âm thanh, mặc dù tinh tế, tao nhã và dễ nắn chỉnh chỉ mang tính nhất thời. Nhược điểm này được bù đắp bởi hệ thống ngôn từ chữ viết và chữ in, vốn dĩ gây tác động tới con mắt. *Litera scripta manet*[*].

Ghi nhớ trong óc mối liên hệ mật thiết giữa ý nghĩa và các dấu hiệu (hay ngôn ngữ), chúng ta có thể nhận ra rõ rệt hơn ngôn ngữ đã đóng vai trò gì (1) trong những ý nghĩa cụ thể, và (2) để tổ chức các ý nghĩa.

I. Những Ý nghĩa riêng rẽ. Một dấu hiệu bằng lời (*a*) lựa chọn, chia tách một ý nghĩa ra khỏi điều gì mà nếu không có tín hiệu ấy nó sẽ chỉ là thứ gì đó mơ hồ và nhòa nhạt; (*b*) giữ lại, biểu lộ và lưu giữ ý nghĩa đó; và (*c*) đem áp dụng nó, khi cần, để nhận thức những sự vật khác. Kết hợp những chức năng đa dạng này

vào trong một hỗn hợp các phép ẩn dụ, chúng ta có thể nói rằng một tín hiệu ngôn ngữ đồng thời là một hàng rào, một nhãn hiệu, và một phương tiện chuyên chở – tất cả gộp làm một.

Một dấu hiệu làm nổi bật một ý nghĩa

(*a*) Ai cũng đã từng có lần thấy việc biết một cái tên xác đáng của cái gì trước đó mờ mịt mơ hồ làm cho toàn bộ vấn đề trở nên rõ ràng và minh bạch. Một ý nghĩa nào đấy có vẻ như sắp với đến được bỗng dưng hóa ra không thể tóm bắt nổi; nó khước từ việc cô đúc lại thành hình thái xác định; việc gắn một từ theo cách nào đó (chỉ là thế nào, gần như không thể nói ra được) vạch ra giới hạn của các ý nghĩa, rút nó ra khỏi khoảng trống, đặt cho nó đứng riêng như một thực thể tự thân. Khi Emerson nói rằng ông chẳng thà biết tên gọi thật, tên gọi theo nhà thơ, của một sự vật, còn hơn là biết sự vật đúng thực kia, khi đó ông hẳn đã mang theo trong tâm trí thiên chức soi tỏ và làm sáng rõ của ngôn ngữ này. Niềm vui thích của trẻ nhỏ khi thắc mắc tra hỏi và học tên gọi mọi thứ xung quanh chúng cho thấy ý nghĩa đang trở thành những nhân vật cụ thể đối với chúng, vì thế sự giao dịch của chúng với các sự vật chuyển từ bình diện thể chất sang bình diện trí tuệ. Không có gì đáng ngạc nhiên khi những người hoang dã gắn cho ngôn từ sự linh nghiệm thần bí. Đặt tên cho điều gì tức là ban cho nó một danh hiệu; đề cao và vinh danh nó bằng cách nâng nó từ một sự việc hữu hình lên thành một ý nghĩa rõ ràng và vĩnh viễn. Biết tên gọi của người và sự vật và có thể điều khiển được những cái tên ấy, trong sự thức nhận ban sơ, chính là chiếm lĩnh được phẩm cách và giá trị của chúng, làm chủ chúng.

Một ký

(*b*) Sự vật đến rồi đi; hay chúng ta đến rồi chúng ta ra đi, và

hiệu bảo lưu một ý nghĩa

theo cách nào thì rồi sự vật cũng vuột thoát khỏi sự chú ý của chúng ta. Mối liên hệ cảm tính trực tiếp của chúng ta với sự vật là rất hạn chế. Sức khơi gợi ý nghĩa của các dấu hiệu tự nhiên bị giới hạn trong phạm vi những tình huống mắt thấy tai nghe, còn ý nghĩa do một ký hiệu ngôn ngữ đem lại được bảo lưu để sử dụng trong tương lai. Cho dù sự vật không hiện hữu để biểu thị ý nghĩa thì từ ngữ khi nói ra vẫn gợi lên ý nghĩa. Bởi lẽ đời sống trí tuệ phụ thuộc vào việc nắm giữ một kho tàng các ý nghĩa, tầm quan trọng của ngôn ngữ như là công cụ bảo quản các ý nghĩa không thể bị phóng đại. Chắc chắn một điều, phương pháp lưu giữ ấy không hoàn toàn vô nhiễm; ngôn từ thường làm hỏng hoặc biến đổi những ý nghĩa lẽ ra phải được giữ nguyên, song sự tạp nhiễm chính là cái giá phải trả của mọi sinh vật để đổi lấy đặc ân được sống.

Một ký hiệu quy chuyển một ý nghĩa

(*c*) Khi một ý nghĩa được tách rời và gắn với một ký hiệu, ta có thể đem ý nghĩa đó vào trong một bối cảnh và tình huống mới. Sự chuyển đổi và áp dụng lại của ý nghĩa là điểm then chốt trong mọi xét đoán và suy luận. Nó có thể có chút hữu ích cho một người trong việc nhận thấy đám mây cụ thể nào đó là dấu hiệu ban đầu của một cơn mưa lớn nếu như nhận biết của anh ta chấm dứt tại đó, vì sau đó anh ta hẳn sẽ phải học đi học lại, bởi đám mây tiếp theo và trận mưa tiếp theo là những sự kiện khác nhau. Không có sự phát triển tích tụ nào cho trí khôn; kinh nghiệm có thể hình thành nên những thói quen thích ứng về mặt thể chất, nhưng nó không truyền dạy lại điều gì, lý do là chúng ta không có khả năng sử dụng một kinh nghiệm đã có trước một cách hữu ý

để tiên đoán và điều hành một kinh nghiệm tiếp sau. Để có thể sử dụng quá khứ vào việc đánh giá và suy đoán ra cái mới lạ và cái chưa biết đến ngụ ý rằng, mặc dù sự việc trong quá khứ đã trôi qua, *ý nghĩa* của nó vẫn còn lưu lại theo cách sao cho có thể đem ra xác định tính cách của cái mới. Những hình thái diễn ngôn là những phương tiện chuyên chở vô cùng hữu ích của ta: những phương tiện dễ-vận-hành thông qua đó các ý nghĩa được chuyển từ những kinh nghiệm vốn không còn mối liên hệ nào với chúng ta nữa sang cho những kinh nghiệm hãy còn mờ mịt và phân vân.

Sự tổ chức hợp logic phụ thuộc vào các ký hiệu

II. Sự tổ chức các Ý nghĩa. Trong việc đề cao tầm quan trọng của các ký hiệu đối với những ý nghĩa cụ thể, chúng ta đã bỏ qua một khía cạnh khác có giá trị tương đương. Các ký hiệu không chỉ tách bạch những ý nghĩa cụ thể và riêng biệt mà chúng còn là những công cụ nhóm họp những ý nghĩa có liên hệ đến nhau. Ngôn từ không chỉ là những tên gọi hay danh hiệu cho những ý nghĩa đơn nhất; chúng còn hình thành nên *những câu* ở đó các ý nghĩa được tổ chức trong mối quan hệ qua lại. Khi chúng ta nói "Cuốn sách kia là một quyển từ điển", hay "Quầng sáng mờ trên cao kia là sao chổi Halley", chúng ta diễn đạt một sự nối kết *theo logic* – một hành vi phân loại và định nghĩa vượt quá phạm vi vật chất cụ thể sang địa hạt luận lý của các bộ và các loài, các sự vật và các thuộc tính. Những mệnh đề, những câu có mối liên hệ với những xét đoán giống như mối liên hệ mà các từ riêng biệt, vốn dĩ được tạo ra chủ yếu thông qua việc phân tích các mệnh đề ở những dạng khác nhau của chúng, mang tới cho các ý nghĩa và quan niệm; và cũng giống như việc ngôn từ hàm nghĩa cho câu,

một câu hàm nghĩa một ý tứ trọn vẹn lớn hơn trong một diễn ngôn liền mạch mà nó nhập vào trong đó. Như người ta thường nói, ngữ pháp biểu hiện cho logic vô thức của trí óc bình dân. *Những sự phân loại trí tuệ chính yếu tạo thành luồng vốn lưu động cho trí nghĩ được xây đắp nên cho chúng ta bằng tiếng mẹ đẻ*. Chính sự thiếu hụt một ý thức rõ ràng của chúng ta trong việc sử dụng ngôn ngữ mà qua đó ta vận dụng những hệ thống trí tuệ của loài người cho biết chúng ta đã trở nên thông thạo đến mức độ nào về những sự chia tách và nhóm họp hợp logic của ngôn ngữ ấy.

§2. *Sự lạm dụng các Phương pháp Ngôn ngữ trong Giáo dục*

Việc chỉ dạy riêng sự vật, không có tính giáo dục

Hiểu trực tiếp, câu châm ngôn "Dạy sự vật chứ không dạy từ" hay "Dạy sự vật trước khi dạy từ ngữ" có thể là sự phủ nhận giáo dục; nó sẽ co giảm đời sống tinh thần xuống chỉ còn mang nghĩa những thích ứng về cảm giác và thể chất. Học tập, theo nghĩa đúng nhất, không chỉ là học sự vật, mà là học *những ý nghĩa* của sự vật, và quá trình này liên quan tới việc sử dụng các ký hiệu, hay ngôn ngữ theo nghĩa chung nhất. Cũng cung cách ấy, hoạt động chống lại biểu tượng của một số nhà cải cách giáo dục, nếu bị đẩy tới cùng, liên quan đến sự tiêu vong đời sống trí tuệ bởi lẽ nó sống, vận động và hiện thân trong những quá trình định nghĩa, trừu tượng hóa, khái quát hóa và phân loại vốn chỉ có thể thực hiện được thông qua các biểu tượng. Tuy nhiên, những phản biện này của các nhà cải cách giáo dục đã chứng tỏ là việc cần thiết.

Trọng trách đặt lên một sự vật trong sự lạm dụng là tương xứng với giá trị của việc sử dụng đúng đắn sự vật ấy.

Nhưng từ ngữ tách khỏi sự vật không còn là những ký hiệu đúng thật

Như đã chỉ ra bên trên, các biểu tượng tự bản thân chúng mang tính đặc thù, có hiện hữu, là những tồn tại trong cảm quan giống như bất cứ sự vật nào khác. Chúng là những biểu tượng chỉ thông qua những gì chúng gợi ra và thể hiện, tức là những ý nghĩa. (*i*) Chúng biểu đạt những ý nghĩa này cho bất cứ cá nhân nào chỉ khi anh ta đã từng *kinh qua* một tình huống nào đó mà những ý nghĩa này thực sự tương hợp. Ngôn từ có thể tách ra và duy trì một ý nghĩa chỉ khi nào ý nghĩa đó từ đầu đã can dự vào trong mối giao cảm trực tiếp giữa chúng ta với sự vật. Cố gắng thể hiện một ý nghĩa chỉ thông qua một từ đơn độc mà không hề có bất cứ sự tương giao nào với một vật tức là tước đoạt đi cái ý nghĩa dễ hiểu của từ đó; theo như phản ứng của nhà cải cách giáo dục, chống lại nỗ lực này là một xu hướng quá ư thịnh hành trong giáo dục. Hơn nữa, có một chiều hướng cho rằng mỗi khi ta có một từ hoặc dạng thức ngôn từ xác định thì khi đó ta có một ý kiến xác định; trong khi đó, sự thực là người lớn cũng như trẻ nhỏ đều có khả năng sử dụng thậm chí cả những công thức ngôn từ chính xác chỉ để mang đến một sắc nghĩa mơ hồ và lộn xộn nhất về điều mà họ định bày tỏ. Tình trạng hoàn toàn không hay biết còn tỏ ra có ích hơn vì nó dễ đi cùng với đức khiêm nhường, trí tò mò và sự cởi mở; trong khi khả năng lặp lại những câu cửa miệng, những lời sáo rỗng, những mệnh đề quen thuộc đưa đến sự hợm chữ và phủ lên trí não một lớp dầu bóng ngăn những ý tưởng mới thẩm thấu vào.

Ngôn ngữ có xu hướng nắm bắt những chất vấn và phản ánh cá nhân

(*ii*) Một lần nữa, mặc dù những sự kết hợp từ ngữ mới không dính dáng tới sự vật hữu hình có thể cho ra những ý tưởng mới, khả năng này có những hạn chế. Sự ù lì biếng nhác khiến các cá nhân chấp nhận những ý kiến đang phổ biến mà không hề tự mình tra xét hay thử nghiệm. Một người có lẽ sẽ dùng trí nghĩ để khám phá ra niềm tin nơi những người khác, rồi thôi. Những ý tưởng của người khác hiện hình qua ngôn ngữ trở thành những cái thay thế cho ý kiến của chính người đó. Việc sử dụng những nghiên cứu và phương pháp ngôn ngữ để kiềm tỏa tâm trí con người bên trong những thành tựu của quá khứ, để ngăn cản sự khám phá và tra vấn mới, để áp chế thẩm quyền của truyền thống thay vào chỗ thẩm quyền của các quy luật và sự kiện tự nhiên, để kéo cá nhân xuống cấp độ sinh vật sống nhờ vào những kinh nghiệm cũ kỹ của người khác, những sự việc này đã trở thành căn nguyên tạo ra sự phản đối của những nhà cải cách chống lại vị trí ưu ái mà ngôn ngữ có được trong nhà trường.

Ngôn ngữ chỉ như là những kích thích

Cuối cùng, những từ ngữ thoạt đầu biểu đạt các ý tưởng, trở thành những thứ chỉ để trao đi đổi lại; chúng hóa thành những sự vật hữu hình được thao tác theo một nguyên tắc nhất định, hoặc được phản hồi lại qua những phép vận hành không hề nhận biết đến ý nghĩa của chúng. Stout (người đã gọi những từ ngữ ấy là “những ký hiệu thay thế”) nhận xét rằng “những ký hiệu đại số và toán học đa phần được dùng chỉ như là những ký hiệu thay thế… Có thể dùng những ký hiệu kiểu này bất cứ khi nào những nguyên tắc vận hành xác định và cứng nhắc có thể rút ra từ bản chất các sự việc được biểu trưng, để rồi đem áp dụng vào việc điều động

các ký hiệu mà không cần quy chiếu tới ngữ nghĩa của chúng nữa. Mỗi từ là một công cụ để suy nghĩ về ý nghĩa mà nó biểu đạt; một ký hiệu thay thế là một phương tiện để *không* suy nghĩ về ý nghĩa mà nó biểu trưng." Tuy nhiên, nguyên tắc này áp dụng cho cả những từ thông thường cũng như cho các ký hiệu đại số; chúng cũng cho phép ta sử dụng các ý nghĩa để đạt được kết quả mà không phải suy nghĩ. Về nhiều mặt, các ký hiệu đóng vai trò phương tiện để không-phải-suy-nghĩ có lợi thế lớn; trong việc biểu đạt cái quen thuộc, chúng buông bỏ sự chú tâm vào những ý nghĩa mà, vốn dĩ chúng là mới lạ, đòi hỏi một sự diễn giải có ý thức. Tuy nhiên, trong việc nhà trường đề cao những kỹ năng chuyên môn, những kỹ năng tạo ra những kết quả bề ngoài, thường biến việc này thành lợi bất cập hại. Trong khi thao tác với các biểu tượng để có thể diễn thuyết đúng, để có được và đưa ra câu trả lời đúng, để tuân thủ những công thức suy luận đã định sẵn, thái độ của học sinh trở nên máy móc thay vì chín chắn; lối ghi nhớ ngôn từ sáo rỗng thế chỗ cho những khảo vấn về ý nghĩa các sự vật. Đây có lẽ là nguy cơ đứng đầu trong tâm trí một khi cần phải tấn công vào những phương pháp giáo dục ngôn từ.

§3. *Việc sử dụng Ngôn ngữ trong các Phương diện Giáo dục của nó*

Ngôn ngữ ở trong một mối quan hệ kép đối với công tác giáo dục. Một mặt, nó liên tục được sử dụng trong mọi ngành học cũng như trong toàn bộ phép tắc trường quy; mặt khác, nó là một môn học riêng biệt. Chúng ta sẽ chỉ xem xét tác dụng thông thường

của ngôn ngữ, vì lẽ những hiệu ứng của tác dụng này đối với thói quen suy nghĩ tỏ ra sâu sắc hơn nhiều so với những tác dụng của nó đối với việc nghiên cứu có ý thức.

Ngôn ngữ về mục đích không chủ yếu có tính trí tuệ

Mệnh đề thường gặp "ngôn ngữ bộc lộ suy nghĩ" chỉ chứa một nửa sự thật, mà đó là nửa sự thật dễ đưa đến chỗ sai lầm hoàn toàn. Ngôn ngữ quả có bộc lộ suy nghĩ nhưng không phải là chủ yếu cũng như, ngay từ đầu, không chủ ý. Động cơ chính của ngôn ngữ là gây ảnh hưởng (thông qua sự biểu lộ ham muốn, cảm xúc và ý nghĩ) đến hoạt động của những người khác; tác dụng thứ hai của ngôn ngữ là đi vào những quan hệ xã giao thân mật hơn với họ; việc sử dụng chúng như một phương tiện hữu ý chuyên chở ý nghĩ và tri thức là dạng thức xếp thứ ba và có được tương đối muộn mằn. Sự tương phản được chỉ ra rõ ràng trong tuyên bố của John Locke rằng ngôn từ có tác dụng kép – tác dụng "có tính dân sự" và "có tính triết lý". "Qua tác dụng dân sự, tôi muốn nói đến sự giao lưu các tư tưởng và ý tưởng bằng ngôn từ có thể có tác dụng duy trì đàm thoại và giao dịch xung quanh những việc công ích và thông thường của đời sống dân sự… Trong việc sử dụng có tính triết lý của ngôn từ, tôi muốn nói đến một công dụng của chúng có thể dùng để truyền đạt những ý niệm chính xác về sự vật, và bày tỏ qua những mệnh đề tổng quát những sự thật hiển nhiên và chắc chắn."

Do đó giáo dục phải biến nó thành công cụ trí

Sự tách bạch giữa tác dụng thực hành và xã hội khỏi tác dụng trí tuệ của ngôn ngữ làm nổi rõ hơn vấn đề của nhà trường xét về phương diện tiếng nói. Vấn đề đó là *phải chỉ đạo ngôn ngữ nói và viết của học sinh, được dùng chủ yếu cho mục đích thực tiễn và*

tuệ

xã hội, sao cho dần dần nó phải trở thành một công cụ có ý thức để truyền tải kiến thức và hỗ trợ suy nghĩ. Làm thế nào để không cần phải kiểm tra những động cơ tự nhiên và tức thời – những động cơ qua đó ngôn ngữ có được sự sống, sức mạnh, sự trong trẻo và đa dạng – mà chúng ta chỉnh lại được những thói quen nói năng để biến chúng thành những công cụ *trí tuệ* chính xác và linh hoạt? Tương đối dễ dàng để động viên mạch nói tức thời đầy sáng tạo mà không biến ngôn ngữ thành kẻ phục vụ cho suy nghĩ phản tỉnh; khá dễ dàng để chọn ra và hầu như làm tiêu tan (chừng nào còn liên quan tới trường lớp) hứng thú và mục tiêu nội tại, và dựng lên những kiểu cách diễn đạt hình thức và gượng ép trong một số vấn đề biệt lập và chuyên môn nào đó. Cái khó nằm ở chỗ chuyển những thói quen có liên quan tới "những sự vụ và công ích thông thường" thành những thói quen có liên quan tới "những ý niệm chính xác". Để hoàn thành công việc chuyển đổi này đòi hỏi phải có (*i*) sự mở rộng vốn từ vựng của học sinh; (*ii*) khiến cho những thuật ngữ trở nên đúng đắn và chính xác hơn; và (*iii*) hình thành nên những thói quen diễn ngôn lưu loát.

Để mở rộng kho từ vựng, quỹ khái niệm phải được mở rộng

(*i*) Sự mở rộng vốn từ. Dĩ nhiên việc này diễn ra qua sự giao cảm tinh tế với sự vật và con người, và theo lối lan tỏa, bằng cách tập hợp ý nghĩa của những từ ngữ trong ngữ cảnh mà chúng được nghe hoặc đọc thấy. Để hiểu rõ nghĩa của từ theo một trong hai cách ấy cần phải vận dụng trí khôn hay thực hiện một hành vi lựa chọn hoặc phân tích thông minh, và đó cũng là việc mở rộng vốn liếng ý nghĩa hay khái niệm có thể đem áp dụng được ngay trong những việc cần viện đến trí não về sau. Một việc người ta thường

phải làm là phân biệt giữa vốn từ vựng chủ động và vốn từ vựng bị động, vốn từ về sau gồm những từ được hiểu ra khi nghe hay nhìn thấy, vốn từ nói trước được vận dụng một cách thông minh, sự thực là số từ vựng bị động thường lớn hơn nhiều so với từ vựng chủ động, điều này cho thấy có một phần năng lượng trì trệ nhất định, một phần năng lực chưa được chế ngự hoàn toàn trong con người ta. Không vận dụng được những ý nghĩa hiểu ra từ đó cho thấy sự phụ thuộc vào những kích thích bên ngoài, và sự thiếu hụt tính chủ động trí tuệ. Sự biếng nhác tinh thần này trong chừng mực nào đó là sản phẩm phi tự nhiên của giáo dục. Những học sinh nhỏ tuổi thường tìm cách áp dụng cho bằng hết số vốn từ nó mới học được, nhưng khi học đọc chúng được cho tiếp xúc với một số lượng lớn thuật ngữ không có chút cơ may để áp dụng vào đời thường. Kết quả dẫn đến sự căng thẳng đầu óc, nếu không muốn nói là đến mức ngột ngạt. Hơn nữa, ý nghĩa của những từ không trực tiếp tham gia vào cấu tạo và truyền dẫn ý tưởng thì chưa từng bao giờ tỏ ra là rõ ràng hay hoàn chỉnh.

Sự lỏng lẻo trong tư duy song hành với vốn từ vựng hạn chế

Trong khi vốn từ vựng hạn chế có thể có nguyên do bởi vốn kinh nghiệm sống ít ỏi cũng như phạm vi giao tiếp với người và sự vật còn hạn hẹp đến mức không gợi mở hoặc đòi hỏi phải có một vốn từ vựng đầy đủ, nó còn có nguyên do từ sự cẩu thả và thói đại khái. Một đầu óc vô tư lự làm người chủ của nó dị ứng với những phân biệt rành rọt, cả trong cách nhận thức và trong ngôn từ người đó dùng. Ngôn từ được sử dụng lỏng lẻo trong một kiểu ăn nói áng chừng về sự vật, và trí óc rơi vào tình trạng mọi sự vật thực tế như là không-nghe-không-thấy-không-nhớ hoặc

muốn-kiểu-gì-tùy-thích. Sự thiếu hụt từ vựng của những người mà trẻ nhỏ có mối liên hệ hoặc sự vụn vặt và nghèo nàn trong những sách tập đọc của trẻ nhỏ (thường có cả trong bài tập đọc và sách giáo khoa của trẻ em), có xu hướng khóa chặt cánh cửa tâm hồn của chúng.

Làm chủ ngôn ngữ liên quan đến làm chủ sự vật

Chúng ta cũng phải lưu ý việc nói năng trôi chảy khác xa so với việc nắm vững ngôn ngữ. Nói năng hùng hồn không nhất thiết là dấu hiệu một vốn từ vựng phong phú; sự rườm lời hay thậm chí lời nói đã soạn sẵn khá giống với lối chuyển động lòng vòng trong một quỹ đạo vừa phải. Hầu hết các lớp học đều chịu chung cảnh thiếu thốn vật liệu và dụng cụ học tập, có lẽ chỉ trừ có sách – mà thậm chí những cuốn sách này cũng được "viết ra" dành cho những năng lực, hoặc bất năng lực, được giả định có ở trẻ em. Cơ hội và nhu cầu về một vốn từ vựng phong phú do vậy bị bó hẹp lại. Vốn từ vựng về những sự vật học được ở trường lớp gần như trở nên biệt lập; vốn từ tự nó không có mối liên hệ hữu cơ với những ý tưởng và ngôn từ lưu hành ngoài nhà trường. Do vậy, sự mở rộng thường chỉ diễn ra mang tính danh nghĩa, góp thêm vào vốn từ ngữ trì trệ hơn là làm tăng vốn liếng các ý nghĩa và từ ngữ năng động.

(*ii*) Tính chính xác của từ vựng. Một cách làm tăng vốn từ vựng và khái niệm là thông qua việc khám phá và gọi tên các nét nghĩa – cụ thể là, bằng cách làm cho vốn từ vựng trở nên chính xác hơn. Sự tăng thêm độ chính xác có ý nghĩa tương tự như việc làm tăng số lượng tuyệt đối của vốn từ đó.

Cái khái

Những ý nghĩa ban đầu của ngôn từ, do mới bắt quen với sự

quát xét như cái mơ hồ và như cái khái quát đã rõ ràng

vật, có tính khái quát theo nghĩa là chúng rất mơ hồ. Em bé gọi những người lớn là “papa”; bé biết con chó nên khi lần đầu trông thấy con ngựa em bèn gọi nó là con chó to. Trong đó, em bé có ghi nhận sự khác biệt về lượng và độ lớn, nhưng ý nghĩa căn bản thì tỏ ra hàm hồ tới mức nó trùm lên cả những sự vật nằm cách xa nhau, với nhiều người cây cối chỉ là cây cối, chúng thuộc loài cây rụng lá hoặc cây luôn xanh lá, còn thì có khi họ chỉ biết một vài cây thuộc mỗi loài đó. Sự mơ hồ đó có xu hướng kéo dài mãi gây cản trở tiến bộ của tư duy. Những từ ngữ thuộc loại pha tạp cùng lắm chỉ cho ta những công cụ vụng về; thêm vào đó chúng thường phản lại ta, vì lẽ những nội dung nước đôi của chúng khiến ta lẫn lộn các sự vật lẽ ra phải được phân định rạch ròi.

Sự phát triển kép của từ ngữ: về ngữ nghĩa hoặc về mức độ quan trọng

Sự phát triển của những từ mang nghĩa chính xác vượt khỏi sự mơ hồ ban đầu thường diễn ra theo hai hướng: về phía những từ ngữ biểu thị các mối quan hệ và những từ thể hiện những đặc tính cá nhân chuyên biệt hóa cao độ (so sánh với những nội dung đã bàn về sự phát triển của ý nghĩa, tr.200); hướng thứ nhất gắn với tư duy trừu tượng, hướng thứ hai với tư duy cụ thể. Một số bộ tộc thổ dân Úc được biết là không có những từ chỉ *động vật* hay *thực vật*, trong khi họ có tên gọi cho mọi loài cây và động vật quanh nơi sinh sống của mình. Sự chi ly trong vốn từ như vậy biểu thị sự tiến triển về phía tính xác định, nhưng theo lối phiến diện. Những tính chất đặc thù được phân định còn những mối quan hệ thì không[*]. Mặt khác, những sinh viên học môn Triết và những hướng khái quát của khoa học tự nhiên và xã hội dễ nghiêng về tích lũy một vốn thuật ngữ biểu đạt các mối quan hệ không cân

xứng với những từ ngữ chỉ rõ những cá nhân với cá tính đặc thù. Việc sử dụng thường xuyên những thuật ngữ ví dụ như *nhân quả, quy luật, xã hội, cá nhân, tư bản* minh họa rõ xu hướng này.

Những từ ngữ thay đổi ý nghĩa của chúng khiến làm thay đổi các tính năng logic của chúng

Trong lịch sử ngôn ngữ, chúng ta thấy cả hai hướng phát triển của từ vựng được minh họa qua những thay đổi về sắc nghĩa của từ: một số từ ban đầu có phạm vi áp dụng rộng được thu hẹp lại để biểu đạt những sắc thái ý nghĩa; những từ khác mới đầu cụ thể lại được mở rộng ra để diễn tả những mối quan hệ. Từ *vernacular* (thổ ngữ), giờ đây có nghĩa là tiếng mẹ đẻ, được khái quát lên từ từ *verna,* có nghĩa kẻ đầy tớ sinh ra trong tư gia của người chủ. Từ *publication* (xuất bản), tăng tiến dần lên ý nghĩa sự truyền thông qua phương tiện in ấn thông qua việc giới hạn nghĩa trước đây là bất kỳ sự truyền thông nào – mặc dù ý nghĩa rộng hơn vẫn được giữ lại trong thủ tục luật pháp, như là đưa ra lời nói khống. Sắc nghĩa của từ *average* (bình quân) có ý nghĩa được khái quát từ một tính năng gắn với việc chia nhỏ rủi ro do đắm tàu sao cho tương xứng giữa các cổ đông trong một công ty.*

Những thay đổi tương tự xảy ra trong vốn từ vựng của từng người học

Những thay đổi mang tính lịch sử này giúp nhà giáo dục đánh giá được những thay đổi xảy ra trong từng cá nhân cùng với sự tiến bộ về các năng lực trí tuệ. Trong việc học môn hình học, một học sinh phải học cả cách thu hẹp và mở rộng ý nghĩa của những từ quen thuộc như *đường thẳng, mặt phẳng, góc, hình vuông, hình tròn;* mở rộng chúng ra để bao lấy những mối quan hệ khái quát không được bộc lộ trong sự sử dụng thông thường. Những phẩm chất về màu sắc và kích cỡ phải bị gạt qua; những quan hệ về hướng, về sự biến thiên trong hướng, về giới hạn, phải được

nắm chắc. Lẽ dĩ nhiên, sự chuyển biến tương tự xảy ra trong mọi môn học. Chính tại điểm này chứa đựng một nguy cơ, ý nói tới phần trên, về việc chỉ đơn giản khoác những lớp nghĩa mới và biệt lập ra bên ngoài những ý nghĩa thông thường thay vì thực hiện một sự rèn giũa thực sự biến những ý nghĩa thực tiễn và phổ biến thành những công cụ luận lý thích đáng.

Giá trị của những thuật ngữ chuyên môn

Những thuật ngữ được sử dụng với sự chính xác hữu ý nhằm biểu đạt một ý nghĩa, hay ý nghĩa trọn vẹn và chỉ duy có ý nghĩa đó, được gọi là *có tính chuyên môn*. Đáp ứng những mục đích giáo dục, một thuật ngữ chuyên môn chỉ tới điều gì đó có tính tương đối chứ không tuyệt đối; vì một từ là có tính chuyên môn không phải do gốc động từ của từ đó hay do tính khác thường của nó, mà bởi vì nó được dùng để định ra chính xác một sắc nghĩa nào đấy. Những từ thông thường có được thuộc tính chuyên môn khi nó được chủ ý đem dùng cho mục đích này. Khi nào ý nghĩ trở nên chính xác hơn, vốn từ (tương đối) có tính chuyên môn cũng lớn lên thêm. Những người làm thầy có chiều hướng xoay trở giữa các đối cực xét về mặt thuật ngữ chuyên môn. Một mặt, những thuật ngữ này được nhân bội lên trong mọi hướng, dường như dựa trên giả định cho rằng việc học một thuật ngữ mới, đi kèm với sự mô tả hoặc việc định nghĩa gốc động từ, là tương đương với việc nắm bắt một ý tưởng mới. Rồi khi nhận thấy kết quả đạt được nhìn chung gói gọn trong sự tích lũy một nhóm các từ ngữ biệt lập, trong một biệt ngữ hay sáo ngữ kinh viện ra sao và năng lực xét đoán tự nhiên bị cản trở bởi sự tích tụ này đến mức độ nào, sẽ có một phản ứng đi về hướng đối cực. Những

thuật ngữ chuyên môn bị rũ khỏi đầu óc; “những từ định danh” tồn tại thay cho danh từ; “những từ hành động” thay cho động từ; học trò có thể “mang theo” nhưng không chiết ra được từ ấy; chúng có thể cho biết bốn lần năm là bao nhiêu, nhưng không nói được bốn nhân năm bằng bao nhiêu; v.v.. Một bản năng lành mạnh chú trọng phản ứng này – phản đối những từ ngữ chỉ cho thấy sự giả trá chứ không phải cái thực chất của ý nghĩa. Song cái khó chủ yếu không phải nằm ở từ ngữ, mà nằm ở ý tưởng. Nếu ý tưởng chưa được nắm bắt thì việc dùng một từ quen thuộc hơn cũng chẳng giải quyết điều gì cả; nếu ý tưởng được nhận thức ra, tác dụng của thuật ngữ gọi tên chính xác cho ý tưởng ấy có thể giúp ích cho việc xác định ý tưởng đó. Những thuật ngữ chỉ ra những ý nghĩa chính xác nên được đưa ra một cách dè sẻn, tức dùng từng ít một; chúng nên được dẫn dắt đến một cách từ từ, và phải tốn công bỏ sức chịu khó nhằm đem lại những hoàn cảnh toát lên được tầm quan trọng của sự chính xác trong ý nghĩa.

(*iii*) Diễn ngôn lưu loát: Như ta đã thấy, ngôn ngữ kết nối và tổ chức các ý nghĩa cũng như lựa chọn và xác lập chúng, vì từng ý nghĩa được tạo lập trong bối cảnh của một tình huống nhất định, nên mọi từ với tác dụng cụ thể thuộc về một câu nhất định (bản thân từ ấy có thể biểu thị một câu đã cô đúc), và câu văn, đến lượt nó, thuộc về một câu chuyện, một sự mô tả hay quá trình lập luận rộng hơn. Tuy thế, chúng ta có thể lưu tâm đến một vài cách thức trong đó những lối thực hành của trường học có xu hướng phá vỡ sự liền mạch của ngôn từ và do vậy gây hại cho tư duy hệ thống.

Sự quan

(*a*) Những người làm thầy có thói quen độc thoại liên hồi kỳ

trọng của diễn ngôn liền mạch

trận. Nhiều giáo viên, nếu không muốn nói là hầu hết, hẳn sẽ kinh ngạc nếu cuối buổi có người tổng kết lượng thời gian họ đã nói so với bất cứ học sinh nào khác. Học sinh thường chỉ được bộc bạch ý kiến trong khi trả lời các câu hỏi bằng những đoản ngữ hoặc những câu đơn lẻ rời rạc. Việc giảng giải và giải thích thuộc về người thầy, và họ thường mặc nhận bất cứ hàm ý nào chứa trong câu trả lời của học trò, rồi sau đó bàn rộng ra điều mà người thầy ấy cho rằng học trò chắc hẳn muốn nói tới. Những thói quen diễn ngôn rời rạc và vụn mảnh được đề cao như thế rõ ràng gây ra một ảnh hưởng trì tuệ không nhất quán.

Việc đặt vấn đề quá chi li

(*b*) Việc giao các bài tập quá ngắn kèm với câu hỏi “chia chẻ” chi li (như vẫn thường diễn ra để cho qua thời gian trả bài học thuộc) cũng gây tác dụng hệt như vậy. Lối học hành tệ hại này thường diễn ra rõ nhất trong những môn như Lịch sử và Văn học, những môn trong đó tài liệu thường bị chia chẻ tủn mủn làm phá vỡ tính thống nhất của ý nghĩa thuộc về một phần nhất định của nội dung, phá hủy tính tương quan và thực tế quy giản toàn bộ chủ đề về sự tích tụ những chi tiết tháo rời có cùng thang độ. Một việc thường xuyên xảy ra mà người thầy ít để ý, đó là tâm trí *của người thầy đó* mang theo và cấp cho sự nhất quán của ý nghĩa một hậu cảnh trên đó các học trò phác những mảnh ý kiến rời rạc chắp vá.

Việc lấy sự tránh bớt sai lầm để làm thành mục

(*c*) Sự chú mục vào việc tránh mắc sai lầm thay vì vươn tới năng lực cũng có chiều hướng đưa đến sự đứt đoạn dòng ngôn từ và suy tư liền mạch. Những trẻ em thoạt đầu có điều gì muốn bày tỏ cùng cả niềm háo hức muốn nói ra đôi khi bị chỉ rõ quá mức

tiêu

những lỗi nhỏ nhặt trong nội dung và hình thức đến nỗi năng lượng của nó đáng ra được tập trung vào hành động suy nghĩ kiến tạo thì lại bị lái sang nỗi lo lắng phạm sai lầm, và trong những trường hợp cực đoan, thậm chí còn bị lái về sự tuân phục thụ động xem đó như là phương pháp giảm thiểu sai lầm tốt nhất. Xu hướng này đặc biệt đáng chú ý trong sự liên hệ với việc viết bài luận, tiểu luận và chuyên đề. Thậm chí người ta còn long trọng đề xuất trẻ em luôn chỉ nên viết về những đề tài nhỏ lẻ và bằng những câu ngắn gọn bởi vì theo cách đó chúng ít có khả năng mắc lỗi hơn, trong khi việc dạy kỹ năng viết cho sinh viên ở bậc trung học và đại học đôi khi co giảm thành kỹ năng dò tìm và rà soát lỗi. Sự ý thức và ức chế bản thân như một kết quả kéo theo chỉ là phần di hại có nguyên do từ một quan điểm tiêu cực.

Chương XIV
Quan sát và thông tin trong việc rèn trí nghĩ

Không có suy nghĩ nằm ngoài hiểu biết về sự vật

SUY NGHĨ là hành động thu xếp ngăn nắp nội dung-chủ đề có quy chiếu tới việc khám phá điều gì nó biểu đạt hoặc chỉ tới. Hành động suy nghĩ không tồn tại tách khỏi việc sắp xếp nội dung-chủ đề chẳng khác hơn sự tiêu hóa không thể diễn ra bên ngoài việc đồng hóa thức ăn. Do đó cách thức mà nội dung-chủ đề được cung cấp ghi dấu một điểm căn bản. Nếu nội dung-chủ đề được cung cấp theo cách thức quá eo hẹp hoặc quá hào phóng, nếu nó xuất hiện trong trạng thái bừa bộn hoặc từng mảnh biệt lập, tác động của việc đó lên những thói quen tư duy là có hại. Nếu sự quan sát cá nhân và truyền dẫn thông tin từ những người khác (dù qua sách vở hay qua lời nói) được thực hiện đúng cách thì bài toán logic được giải quyết xong phân nửa, bởi chúng chính là những kênh thâu nhận nội dung-chủ đề.

§1. *Bản chất và giá trị của Quan sát*

Sai lầm của việc coi "sự vật" như là mục đích tự thân

Như đã đề cập trong chương trước, phản kháng của những nhà cải cách giáo dục trước sự sử dụng quá mức và sai lầm của ngôn ngữ, nhất mực coi sự quan sát trực tiếp và có tính cách cá nhân mới là tiến trình chọn lựa đúng đắn. Những nhà cải cách cảm thấy rằng việc đặt nặng nhân tố ngôn ngữ hiện hành đã làm tiêu biến mọi cơ hội tiếp xúc mắt thấy tai nghe với những sự vật có thực; do vậy chúng phải trông cậy vào ý-niệm-cảm-xúc để bù

đắp khoảng trống này. Không có gì đáng ngạc nhiên khi sự nhiệt thành này thường gặp thất bại trong việc tìm hiểu làm thế nào và tại sao mà quan sát lại có ý nghĩa giáo dục, và do đó rơi vào sai lầm biến quan sát thành mục đích tự thân và có thể được thỏa mãn bằng bất cứ chất liệu nào trong bất kỳ hoàn cảnh nào. Việc cô lập sự quan sát đó vẫn được thể hiện trong tuyên bố cho rằng tính năng này phát triển trước tiên, tiếp đó đến tính năng của trí nhớ và trí tưởng tượng, cuối cùng là tính năng của tư duy. Từ quan điểm này, quan sát được cho là cung cấp những khối nguyên liệu thô để sau này những quá trình suy xét phản ánh mới đem ra vận dụng. Trong những trang trước đáng lẽ chúng ta đã phải làm sáng tỏ sự ngụy biện của quan điểm này bằng cách trình bày sự kiện hành động suy nghĩ cụ thể, đơn giản can dự vào toàn bộ sự giao cảm của chúng ta với sự vật, một sự việc không chỉ diễn ra trên bình diện thể lý thuần túy.

Động lực đồng cảm trong việc mở rộng hiểu biết

I. Mọi người đều có một ham muốn tự nhiên – gần giống trí tò mò – ấy là việc mở rộng ra hơn nữa trường giao lưu của mình với người và sự vật. Những biển cấm mang gậy và ô dựng trong các phòng triển lãm nghệ thuật là bằng chứng rõ ràng cho thấy đối với nhiều người, việc chỉ đơn giản nhìn ngắm thôi thì chưa đủ; có người cảm thấy còn thiếu hụt trong nhận biết chừng nào chưa được trực tiếp chạm tay hay sờ nắm. Đòi hỏi về việc có một hiểu biết đầy đủ hơn và sâu sát hơn không giống mấy so với sự hứng thú đầy ý thức trong việc quan sát chỉ để quan sát. Ham muốn về sự mở rộng, về sự “hiện thực hóa bản thân”, chính là động cơ cho việc đó. Sự hứng thú đó mang tính giao cảm, có ý nghĩa đồng

cảm về mặt xã hội và thẩm mỹ hơn là có ý nghĩa nhận thức. Trong khi niềm hứng thú này đặc biệt tỏ ra bén nhạy ở trẻ em (vì kinh nghiệm thực tế của chúng còn khá ít ỏi và kinh nghiệm tiềm tàng của chúng thì rất lớn), nó vẫn định hình được tính cách cho người trưởng thành khi mà lề thói sáo mòn còn chưa kịp làm nó cùn nhụt đi. Sự hứng thú có tính cộng cảm này đem đến một phương tiện truyền tải và ràng buộc với nhau những thứ mà nếu không làm như thế ắt chỉ là một tập hợp đủ các chi tiết đa dạng, tháo rời, không có ích dụng nào về mặt trí tuệ. Những hệ thống này thực ra mang tính xã hội và thẩm mỹ hơn là mang tính trí tuệ có chủ đích; nhưng chúng đem lại một phương tiện tự nhiên cho những cuộc khám phá trí tuệ có ý thức hơn nữa. Một số nhà giáo dục đã đề xuất rằng môn học về thiên nhiên ở bậc tiểu học cần được học với một tình cảm yêu mến tự nhiên và sự vun bồi cảm nhận thẩm mỹ trong mắt nhìn hơn là trong một tinh thần phân tích thuần túy. Những người khác thì đề cao sự hiểu biết về công tác coi sóc động vật và cây cối. Cả hai đề xuất quan trọng này đều nảy sinh từ kinh nghiệm chứ không phải từ lý thuyết, nhưng chúng cho ta những mẫu mực tuyệt vời về luận điểm lý thuyết vừa đặt ra.

Tra xét phân tích vì mục đích thực thi

II. Trong sự phát triển bình thường, những quan sát phân tích cụ thể ngay từ đầu đã có sự gắn kết gần như đặc cách với nhu cầu tối quan trọng phải ý thức cho được phương tiện và mục đích trong việc triển khai các hoạt động. Khi một người đang *làm* một việc gì, người đó buộc phải, nếu muốn công việc đạt kết quả (trừ phi đó chỉ là việc thuần túy lặp đi lặp lại), phải dùng mắt nhìn, tai

nghe và tay chạm để dẫn hướng cho hành động. Nếu không có sự vận động thường trực và cảnh giới của các giác quan thì ngay cả việc chơi đùa và tiêu khiển cũng không thể thực hiện được; trong bất cứ hình thức công việc, chất liệu, trở ngại, biện pháp, thất bại hay thành công nào cũng đều phải được theo sát trong ý thức. Những ý-niệm-xúc-cảm không xảy ra cho chính bản thân nó hay vì mục đích thao luyện mà bởi lẽ nó là nhân tố đem lại kết quả vô cùng cần thiết trong việc một người làm điều gì mà người đó ham mê thực hiện. Mặc dù được tạo ra không phải cho việc thao-luyện-cảm-quan, phương pháp này tác dụng lên việc thao-luyện-cảm-quan theo cách thức tiết chế và thấu đáo nhất. Giáo viên tạo ra những sườn bài khác nhau nhằm vun đắp cho sự quan sát sắc bén và tinh nhạy về các hình thể, như việc viết ra các từ ngữ – thậm chí bằng một ngôn ngữ không thông thạo – sắp xếp các con số và hình dạng hình học, và khiến học sinh chỉ liếc nhìn qua cũng có thể tái hiện được chúng. Trẻ em thường học được kỹ năng chỉ thoáng nhìn qua là có thể tái hiện được ngay cả những liên kết phức tạp vô nghĩa. Nhưng những phương thức rèn tập như vậy – tuy có giá trị trong những trò chơi hay trò tiêu khiển – ít gây thiện cảm hơn nhiều so với việc rèn luyện tay và mắt trong các việc có sử dụng công cụ bằng gỗ hay kim loại, hoặc trong việc làm vườn, nấu nướng hay việc chăm sóc vật nuôi. Việc rèn tập qua những thao tác biệt lập không đúc rút được điều gì, không đâu vào đâu cả; thậm chí kỹ năng chuyên môn đạt được qua việc đó cũng không có đủ sức lan tỏa, và không có chút giá trị có thể lưu truyền nào.

Rèn luyện cảm quan trực tiếp và gián tiếp

Những phê phán nhằm vào việc rèn luyện quan sát dựa trên lý do có nhiều người không thể tái hiện đúng các hình dạng và sự sắp xếp con số trên mặt chiếc đồng hồ đã không hiểu được điểm mấu chốt của vấn đề nằm ở lẽ người ta không xem đồng hồ để biết rằng thời điểm 4 giờ được biểu thị bởi ký hiệu IIII hay bởi ký hiệu IV mà để biết lúc đó là mấy giờ, và, nếu như sự quan sát định đoạt nội dung này, việc lưu tâm đến những chi tiết khác là không thích hợp và tốn phí thì giờ. Trong việc rèn luyện sự quan sát, vấn đề mục đích và động cơ là tối quan trọng.

Những quan sát khoa học được kết nối với các vấn đề

III. Bước phát triển kế tiếp, có tính trí tuệ hay khoa học hơn, của quan sát nương dựa vào đường hướng tiến triển của suy tư từ mức độ thực hành sang mức độ lý thuyết như chúng ta đã tìm hiểu (xem Chương X). Khi các vấn đề nảy sinh và được nghiền ngẫm, quan sát ít được dẫn dắt về phía những sự kiện liên quan đến một mục đích thực tiễn mà chủ yếu hướng tới những sự việc có dính dáng tới một vấn đề tương tự. Điều khiến cho những quan sát trong trường học thường không hiệu quả xét về mặt trí tuệ (hơn bất cứ việc nào khác) là chúng thường được tiến hành tách rời khỏi cảm nhận về một vấn đề mà những quan sát đó góp phần định nghĩa hoặc tháo gỡ cho vấn đề đó. Sự tách rời tai hại này xuyên thấu toàn bộ hệ thống giáo dục, từ bậc học mầm non, qua tiểu học tới trung học và đại học. Gần như bất cứ đâu, người ta đều có lúc nhận thấy có sự dựa dẫm vào những quan sát như thể tự bản thân chúng là những giá trị trọn vẹn và, thay vì chỉ là những phương tiện để thâu đoạt chất liệu có liên quan tới một cái khó và giải pháp nào đó. Ở bậc mầm non, có đầy rẫy những quan

sát về các hình thể hình học, đường thẳng, bề mặt, hình khối, màu sắc, v.v.. Ở bậc tiểu học, dưới cái tên gọi “bài học-thực tế”, hình dạng và các tính chất của đối tượng – quả táo quả cam, viên phấn – những thứ gần như được chọn ra một cách hú họa, rất ít được chú trọng, trong khi dưới tên gọi “nghiên cứu tự nhiên” những quan sát tương tự hướng vào những chiếc lá, những hòn đá, những con bọ được chọn lựa theo cùng một kiểu tùy tiện gần như nhau, ở bậc trung học và đại học, những quan sát trong phòng thí nghiệm và quan sát bằng kính hiển vi được tiến hành như thể việc tích tụ những sự kiện quan sát và việc đạt được một kỹ năng thao tác là những mục đích tự thân có ý nghĩa giáo dục.

“Bài học thực tế” hầu như không cung cấp vấn đề

So với những phương pháp quan sát bị tách rời này, tuyên bố của Jevons cho rằng quan sát được tiến hành bởi những người có óc khoa học chỉ có hiệu quả “khi nào được truyền cảm hứng hoặc dẫn dắt bởi niềm hy vọng được chứng thực cho một lý thuyết”; và lại nữa, “số lượng các sự việc có thể quan sát và thí nghiệm được là không xác định, và nếu chúng ta chỉ đơn thuần bắt tay vào ghi nhận những sự kiện mà không có mục đích rõ rệt nào, những ghi nhận của chúng ta sẽ không có giá trị gì cả”. Phát biểu một cách chặt chẽ, lời tuyên bố ban đầu của Jevons tỏ ra quá hạn hẹp. Những người có óc khoa học triển khai những quan sát không đơn thuần chỉ nhằm để kiểm tra một ý tưởng (hoặc một ý nghĩa có giá trị biện giải được gợi mở), mà còn nhằm xác định bản chất vấn đề và qua đó dẫn dắt sự hình thành một giả thuyết. Nhưng nguyên lý ẩn dưới lời nhận xét của người đó, cụ thể cho rằng những người có óc khoa học không bao giờ lấy sự tích lũy các

quan sát làm mục đích tự thân mà chỉ luôn lấy đó làm phương tiện đi đến một kết luận có tính trí tuệ bao quát, là một nguyên lý hoàn toàn có cơ sở. Chừng nào sức mạnh của nguyên lý này còn chưa được nhận ra một cách đúng mực trong giáo dục, chừng đó quan sát vẫn chỉ là một công việc vô hồn tẻ ngắt hay việc thâu tóm những hình thức kỹ năng chuyên môn không sẵn có trong các năng lực trí tuệ.

§2. *Những Phương pháp và chất liệu của Quan sát trong Nhà trường*

Những phương pháp tốt nhất được sử dụng trong nhà trường của chúng ta đem đến nhiều gợi ý để đưa quan sát vào đúng vị trí của nó trong việc rèn luyện tư duy.

Quan sát cần liên hệ tới sự khám phá

I. Những gợi ý đó dựa trên giả định đáng tin cậy rằng quan sát là một quá trình *chủ động*. Quan sát tức là khám phá, là tra vấn với mục đích khám phá ra điều gì trước đó còn khuất lấp và chưa được biết tới, mà điều này là cần thiết để đạt đến một mục đích thực tế hay lý thuyết nhất định. Sự quan sát phải được phân biệt khác với sự nhận ra, hay sự nhận thức điều gì quen thuộc. Thực ra, sự nhận biết điều gì đó đã hiểu là một tính năng tối cần thiết cho việc tiếp tục truy xét sâu xa hơn; nhưng nó tương đối máy móc và thụ động, trong khi sự quan sát đích thực thì sâu sắc và có chủ tâm. Sự nhận ra đem quy chiếu về cái đã biết; còn sự quan sát thì liên quan đến việc thâu tóm cái chưa biết. Quan niệm phổ biến coi nhận thức giống như việc viết lên một tờ giấy trắng, hoặc tựa như việc ghi khắc một hình ảnh trong tâm trí giống như đóng

triện lên sáp hay như bức ảnh hiện hình trên bản kẽm (những nhận thức gây di hại trong những phương pháp giáo dục) sinh ra từ việc không có khả năng phân biệt đâu là nhận thức máy móc và đâu là thái độ tìm kiếm sự thực trong quan sát đích thực.

Và tạm ngưng trong khi diễn ra một thay đổi có tính khai mở

II. Trong khi chọn lựa chất liệu thích đáng để quan sát, việc suy xét về tính cách háo hức và sát sao của quan sát dõi theo cùng diễn biến câu chuyện hay tình tiết có vai trò hỗ trợ đáng kể. Sự tỉnh táo trong quan sát đạt đến mức độ cao nhất khi có “Ý đồ lo toan”, vì sao? vì luôn có sự kết hợp cân bằng giữa cái cũ và cái mới, giữa cái quen thuộc và cái chưa lường trước. Chúng ta ngóng đợi câu chuyện từ miệng người kể chuyện chính vì cái yếu tố gây hồi hộp tâm trí đó. Các khả năng lựa chọn được đặt ra nhưng bỏ ngỏ ở tình trạng lưỡng phân, khiến chúng ta phải trăn trở với câu hỏi: Điều gì sẽ xảy ra tiếp? sự việc sẽ diễn biến theo chiều hướng nào? Thử hình dung việc một đứa trẻ nhớ được mọi điểm nút của câu chuyện thật dễ dàng và trọn vẹn, tương phản với việc nó vất vả xoay trở quan sát một vật vô hồn và bất động chẳng mảy may gây liên tưởng hay gợi đến những kết quả đáng mặt lựa chọn.

“Ý đồ lo toan” này được bộc lộ trong hoạt động

Khi một người đang bận thực hiện hay làm điều gì đó (trong một hoạt động không mang tính máy móc và theo thói quen khi kết quả của nó đã biết trước), lúc ấy ta có một tình huống tương đồng. Những gì bộc lộ ra trước cảm quan đang chuyển biến thành kết quả tuy kết quả đó còn chưa chắc chắn. Ý đồ được bộc lộ đến chỗ thành công hoặc thất bại, chỉ có điều chưa chắc chắn là vào lúc nào và bằng cách nào. Kế đến là sự quan sát chú mục và tinh

tường vào những điều kiện và kết quả góp mặt trong các thao tác vận hành hữu ích. Nơi nào mà nội dung-chủ đề còn chưa đượm tính người thì nguyên tắc chuyển động về phía hồi kết này đều có thể đem ra áp dụng. Một nguyên tắc thông dụng cho thấy điều gì đang chuyển động gây thu hút sự chú ý còn khi dừng nghỉ thì nó vuột khỏi đầu óc. Song dường như rất hay xảy ra việc người ta cất công tước bỏ đi chất lượng sống động và ấn tượng trong chất liệu quan sát ở trường học, co giảm nó về thành một hình thức xơ cứng và vô hồn. Tuy nhiên chỉ có thay đổi không thôi thì chưa đủ. Những sự thăng trầm, sửa đổi, chuyển biến gây hào hứng cho quan sát; nhưng nếu chúng chỉ khiến quan sát thêm phần hào hứng thôi thì vẫn chưa có tư duy. Những sự thay đổi đó (giống như những tình tiết trong một câu chuyện hay ý đồ được sắp đặt khéo léo) phải diễn ra theo một trình tự dồn tụ nhất định; mỗi một thay đổi diễn tiến phải lập tức nhắc ta về tình tiết liền trước và khơi dậy hứng thú về những tình tiết kế sau nếu những quan sát thay đổi trở nên có kết quả theo cách hợp logic.

và trong những chu kỳ phát triển

Những sinh vật sống, cây cối và động vật hoàn thành yêu cầu kép này ở mức độ phi thường. Nơi đâu có sự sinh trưởng, ở đó có sự chuyển động, biến đổi, quá trình; và ở đó cũng có cả sự xếp đặt các biến đổi vào trong một chu trình khép kín. Vế đầu khơi dậy sự quan sát còn vế thứ hai tổ chức sự quan sát ấy. Phần nhiều sự vui thú khác thường mà trẻ nhỏ có được trong khi gieo mầm và theo dõi các giai đoạn trưởng thành của cây đều bắt nguồn từ việc có một biến cố đang diễn bày ngay trước mắt chúng; có cái gì đó đang sinh ra, mà mỗi bước trong đó có ý nghĩa quan trọng đối với

số phận của mầm cây. Những cải thiện thực tế đáng kể diễn ra trong những năm cuối trong giờ học môn Sinh học, theo kiểm tra, sẽ cho thấy có liên quan đến việc cư xử với cây cối và động vật như là những sinh vật có hành động, có ý nghĩa nào đó chứ không đơn thuần là những mẫu vật vô tri vô giác chỉ có những phẩm chất tĩnh tại để đem kiểm kê, đặt tên rồi ghi nhớ. Cư xử theo cách thức sau, rõ ràng khi đó sự quan sát bị co giảm thành phép "phân tích" giả tạo, – chỉ đơn thuần chia chẻ và đánh số.

Quan sát đối với cấu trúc phát triển lên từ chức năng nhận biết

Tất nhiên, có một chỗ, và là chỗ quan trọng, dành để quan sát những thuộc tính tĩnh tại của đối tượng. Tuy nhiên, khi nào hứng thú chủ yếu là nhằm vào *chức năng*, vào điều gì mà đối tượng đó làm, khi đó ta có động cơ cho sự nghiên cứu phân tích chi li hơn, cho sự quan sát nhằm vào *cấu trúc*. Hứng thú trong việc ghi nhớ một hoạt động dần dần hóa thân vào hứng thú trong việc ghi nhận cách thức hoạt động đó diễn ra; hứng thú đặt vào điều gì đã được thực hiện chuyển thành hứng thú đặt vào những bộ phận cơ thể dùng để thực thi việc đó. Nhưng khi khởi đi từ hình thái, từ cấu trúc cơ thể, từ việc ghi nhận các nét riêng biệt của hình dạng, kích cỡ, màu sắc và sự phân bố của các phần, thì cũng vì vậy mà chất liệu bị tách lìa khỏi ý nghĩa để trở thành vô hồn và tối nghĩa. Đối với trẻ nhỏ, việc chúng nhìn ngó săm soi *những lỗ khí khổng* của một cái cây sau khi chúng bắt đầu quan tâm tới chức năng quang hợp của nó cũng tự nhiên không khác gì với việc chúng tỏ ra ghê tởm khi phải để ý chăm chú vào những lỗ khí đó khi chúng được coi là những đặc điểm cấu trúc dị thường.

Quan sát

III. Khi tâm điểm của hứng thú quan sát trở nên bớt tính cá

khoa học

nhân, bớt mang tính cách phương tiện để thực thi những mục đích của một ai đó, bớt tính thẩm mỹ, bớt có cách dự phần vào trong một hiệu ứng cảm xúc tổng thể, khi ấy quan sát trở nên có chất lượng trí tuệ một cách rõ ràng hơn. Học sinh học quan sát nhằm mục đích (*i*) thấy mình đang gặp phải loại rắc rối kiểu gì (*ii*) suy diễn các lập luận giải thích có tính giả thuyết cho những đặc điểm còn gây băn khoăn mà sự quan sát làm phát lộ; và (*iii*) thử nghiệm các ý kiến đã gợi ra từ đó.

vừa phải bao quát

Ngắn gọn, quan sát trở nên có tính khoa học tự bản chất, về những quan sát đó, có thể nói chúng cần nương theo sự hòa điệu giữa tính bao quát và tính chuyên chú. Các vấn đề trở nên dứt khoát, còn những giải thích được gợi mở trở nên có ý nghĩa do có sự hoán chuyển nhất định giữa việc đem vấn đề đặt vào hết loạt các sự kiện có liên quan và một sự nghiên cứu chính xác tỉ mỉ đối với một vài sự kiện chọn lọc. Sự quan sát khoáng đạt và ít đi sâu vào tiểu tiết là cần thiết để đem đến cho người học một cảm giác về thực trạng của lĩnh vực đang tìm hiểu, một cảm nhận về các phương diện và khả năng của nó, và lưu trong tâm trí người học những chất liệu mà óc tưởng tượng có thể chuyển hóa thành những gợi ý.

vừa chuyên chú

Việc nghiên cứu chuyên chú là cần thiết để khoanh vùng vấn đề, và để đảm bảo những điều kiện cho phép làm thí nghiệm kiểm tra. Trong khi vế sau tự bản thân nó quá chuyên sâu và chuyên môn để khơi dậy được sự phát triển trí tuệ, thì vế trước tự bản thân nó lại quá nông cạn và phân tán cho việc kiểm soát sự phát triển trí tuệ. Trong các khoa học về sự sống, việc nghiên cứu hiện

trường, các chuyến dã ngoại, việc làm quen với các sinh vật trong phạm vi sinh sống tự nhiên của chúng có thể luân chuyển với sự quan sát qua kính hiển vi hay trong phòng thí nghiệm. Trong các khoa học vật lý, những hiện tượng ánh sáng, sức nóng, điện năng, độ ẩm, trọng lực, trong bối cảnh rộng của chúng trong tự nhiên – bối cảnh địa vật lý – nên sẵn sàng cho một sự nghiên cứu chính xác các sự kiện chọn lọc dưới những điều kiện có kiểm soát trong phòng thí nghiệm. Bằng cách này, người học khai thác được lợi ích của những phương pháp khoa học chuyên môn về khám phá và thử nghiệm, trong khi vẫn giữ được cảm nhận về sự tương đồng giữa những dạng thức năng lượng trong phòng thí nghiệm với thực tế sinh động và rộng lớn ở thế giới bên ngoài, từ đó tránh được ấn tượng (thường rất hay dồn tụ lại) rằng những sự kiện được nghiên cứu là thuộc riêng về phòng thí nghiệm.

§3. *Sự truyền đạt thông tin*

Tầm quan trọng hiểu biết qua truyền miệng

Khi đã xem xét đến cùng mọi khía cạnh, tầm quan sát sự việc của bất cứ một người quan sát nào sẽ hẹp lại trong con mắt anh ta. Với mỗi một niềm tin của chúng ta, dù là những niềm tin mà chúng ta đã khai thị tự chúng trong những điều kiện quen thuộc có tính riêng tư và ban sơ nhất, hẳn đã vô tình len lỏi vào trong đó những điều chúng ta đã nghe thấy và đọc được về những quan sát và kết luận của người khác. Mặc dù phạm vi các quan sát trực tiếp trong các trường học của chúng ta là rất lớn, một khối lượng đồ sộ các nội dung-chủ đề có tính giáo dục bắt nguồn từ những nguồn khác – từ sách giáo khoa, bài giảng và sự tương tác lẫn nhau, vấn

đề giáo dục được quan tâm hơn cả là làm thế nào thu được lợi ích hợp logic nhất trong việc học tập qua sự truyền thụ từ những người khác.

Theo logic, điều này chỉ được coi là bằng chứng hoặc chứng cứ

Không nghi ngờ gì ý nghĩa chủ yếu có liên hệ tới từ *truyền dạy* chính là việc truyền đạt và truyền thụ kết quả từ những quan sát và suy luận của người khác. Không nghi ngờ gì sự lấn át quá mức của lý tưởng gom góp thông tin có ngọn nguồn nằm trong sự lấn át của việc học hỏi từ những người khác. Như vậy vấn đề là làm thế nào để chuyển đổi điều đó thành tài sản trí tuệ. Trong ngôn ngữ logic, nguyên liệu được cung cấp từ kinh nghiệm của người khác là *chứng cứ;* điều đó có nghĩa, *bằng chứng* do những người khác đưa ra được đem vào sử dụng trong chính sự xét đoán của một người để đi đến một kết luận. Chúng ta sẽ đối xử ra sao với nội dung-chủ đề mà sách giáo khoa và người thầy cung cấp để nó sẽ đứng ngang hàng với những chất liệu dùng cho tra vấn phản thân, chứ không như một món ăn tinh thần chế biến sẵn được chấp nhận và nuốt vội giống như ngoài quán ăn?

Sự truyền thông từ người khác không nên xâm phạm tới sự quan sát

Trả lời câu hỏi này, chúng ta có thể nói rằng (*i*) sự trao truyền chất liệu cần phải *thấy cần*. Nói vậy có nghĩa, nó phải làm sao để không thể đạt được ngay chỉ thông qua sự quan sát cá nhân. Đối với người thầy và sách vở thì việc nhồi nhét học sinh bằng những sự kiện mà, không mất công suy nghĩ hơn là bao, chúng có thể tự tìm ra qua tra xét trực tiếp chính là đã vi phạm sự chính trực tinh thần của chúng qua việc nuôi dưỡng sự thiếu tự lập của não trạng. Điều này không có nghĩa chất liệu được cung cấp từ sự truyền thụ của người khác chỉ nên dừng ở mức khan kiệm và nhỏ giọt. Xét

tầm mức tối đa của cảm quan, thế giới tự nhiên và lịch sử trải ra gần như vô cùng tận. Nhưng những lĩnh vực trong đó quan sát trực tiếp là khả thi thì cần được chọn lựa kỹ càng và bảo vệ nghiêm cẩn.

không nên cao giọng lên lớp

(*ii*) Chất liệu nên được cung cấp qua lối kích thích, không nên theo lối lên lớp cứng nhắc và kẻ cả. Khi học sinh có ý niệm cho rằng bất cứ lĩnh vực học tập nào cũng đều đã được khảo sát chắc chắn, rằng kiến thức về lĩnh vực ấy đã đến độ cạn kiệt và chung cùng, những người ấy có thể tiếp tục là những cậu học trò dễ bảo, nhưng thôi làm người học chủ động. Tất cả việc suy nghĩ dù thế nào – cứ coi đó *là* hành động suy nghĩ – đều chứa đựng một giai đoạn nguyên khởi. Tính nguyên khởi này không hàm nghĩa kết luận của người học chủ động khác với những kết luận của người khác, và đương nhiên đó càng không phải là một kết luận hoàn toàn mới mẻ. Tính nguyên khởi của người học không mâu thuẫn với việc sử dụng rộng rãi những chất liệu và gợi ý do những người khác đóng góp. Tính nguyên khởi có nghĩa là hứng thú cá nhân đối với vấn đề, là sự chủ động cá nhân trong việc lật lại những gợi ý do người khác đưa ra và là sự thành thực trong việc theo đuổi chúng cho tới một kết luận được kiểm chứng. Hiểu theo từng chữ thì cụm từ “Nghĩ cho bản thân” là thừa, vì bất kỳ hành động suy nghĩ nào đều là suy nghĩ cho bản thân một ai đó.

nên có sự liên hệ tới một vấn đề cá nhân

(*iii*) Chất liệu được cung cấp qua cửa ngõ thông tin cần tương xứng với câu hỏi có ý nghĩa sống còn trong kinh nghiệm bản thân người học. Những điều đã nói về tác hại của những quan sát có mở đầu và kết thúc nằm trong chính bản thân những quan sát ấy

có thể đem y nguyên vào việc học tập theo lối truyền thụ. Sự truyền dạy những nội dung-chủ đề không ăn khớp với bất kỳ vấn đề nào đã được khơi lên trong kinh nghiệm bản thân người học, hoặc là không được trình bày theo cách khơi gợi một vấn đề, thì còn tệ hơn cả mức vô dụng cho những mục đích trí tuệ. Ở chỗ là nó không thể tham gia được vào bất cứ tiến trình suy tư nào, nó là vô dụng; ở chỗ nó vẫn chất chứa bề bộn trong trí não, nó làm thành một rào ngăn, một vật cản ngáng lối tư duy hiệu quả khi có một vấn đề nảy sinh.

và liên hệ tới những hệ thống kinh nghiệm có trước

Một cách khác để phát biểu nguyên lý này là chất liệu đem đến qua truyền thông giao lưu phải như là đi vào trong một hệ thống hay tổ chức nào đó đã có của kinh nghiệm. Mọi sinh viên học về tâm lý đều biết tới nguyên tắc nội quan tự nghiệm – tức chúng ta thu nhận những nguyên liệu mới qua những gì ta đã tiêu hóa và giữ lại từ kinh nghiệm có trước. Lúc này cần tìm ra "nền tảng nguyên tắc nội quan tự nghiệm" của chất liệu do người dạy và giáo trình đưa ra, càng sâu xa càng tốt, trong những gì người học đã rút tỉa được từ những dạng thức trực tiếp hơn trong kinh nghiệm người đó. Có một chiều hướng chỉ đơn giản kết nối chất liệu ở lớp học với chất liệu trong những bài học ở lớp trước đó, thay vì kết nối chất liệu đó với điều gì học sinh thu nạp từ những kinh nghiệm ngoài lớp học. Người thầy nói "Các em không nhớ chúng ta đã học gì trong sách tuần trước sao?" thay vì nói "Các em không nhớ mình đã thấy đã nghe cái này cái kia sao?". Kết quả chúng ta có những hệ thống tri thức trường lớp biệt lập và chồng đè lên những hệ thống trải nghiệm thông thường thay vì

đáp ứng lại theo hướng mở rộng và chắt lọc chúng. Học sinh được dạy sống trong hai thế giới riêng biệt, một bên là thế giới của trải nghiệm ngoài trường lớp, bên kia là thế giới của sách vở và bài giảng.

Chương XV
Bài học thuộc và việc luyện trí năng

Ý nghĩa của việc học thuộc

Ở tình huống bài học thuộc người thầy có sự tiếp xúc gần gũi nhất với học sinh. Trong bài học thuộc đó quy tụ những cơ hội hướng dẫn hoạt động của trẻ, gây ảnh hưởng lên những thói quen ngôn ngữ và dẫn dắt những quan sát của chúng. Trong việc thảo luận ý nghĩa của bài học thuộc xem đó như một phương cách giáo dục, thuận đà chúng ta đem vào trong não trạng những luận điểm đã được suy xét trong ba chương trở lại đây, thay cho việc đưa ra một chủ đề mới. Phương pháp theo đó bài học thuộc được trình bày là phép thử hết sức quan trọng đối với kỹ năng của người thầy trong việc đoán định trạng thái trí tuệ các học trò của mình và trong việc cung cấp những điều kiện có tác dụng khơi dậy những phản ứng trí não thỏa đáng: ngắn gọn lại, nó có ý nghĩa rất quan trọng đối với nghệ thuật dạy dỗ của người thầy đó.

Trích dẫn thuộc lòng *đối sánh với* suy nghĩ

Việc dùng từ *bài học thuộc* để gọi tên quãng thời gian tương giao trí tuệ mật thiết nhất giữa người thầy với học trò và giữa từng học trò với nhau là một sự kiện có tính định mệnh. Bài-học-thuộc có nghĩa là nói lại bài học đã thuộc nằm lòng, nhắc đi nhắc lại, kể đi kể lại. Nếu chúng ta phải gọi quãng thời gian này là *sự trả bài* thì việc đặt tên như thế gần như không làm rõ ý hơn so với từ *bài học thuộc,* nó cho thấy sự lấn át hoàn toàn của kiến thức truyền thụ bằng việc duyệt lại các thông tin của người khác, bằng việc ghi nhớ nhằm mục đích đưa ra những hồi đáp chính xác và

đúng lúc. Mọi nội dung đề cập đến trong chương này đều không quan trọng khi đem đối sánh với sự thật nền tảng, rằng bài học thuộc hàm nghĩa một điểm đúng lúc đúng chỗ để đưa ra kích thích và hướng dẫn óc phản tỉnh, và rằng việc nói lại những nội dung đã ghi nhớ trong đầu chỉ là một biến cố ngẫu nhiên – dù cho đó là một biến cố không thể thiếu – trong suốt quá trình vun đắp nên một thái độ chín chắn.

§1. *Các bước Hình thức trong Truyền thụ Kiến thức*

Phân tích của Hebart về phương pháp dạy dỗ

Nhưng hầu như chưa có mấy sự nỗ lực nhằm tạo ra một phương pháp, dựa vào những nguyên lý tổng quát, để dàn dựng bài học thuộc. Một trong những nỗ lực có ý nghĩa hết sức quan trọng và có lẽ gây ảnh hưởng nhiều và tích cực đến "những bài học thầy giảng trò nghe" hơn hẳn so với tất cả những cố gắng khác gộp lại; cụ thể đó là phép phân tích của Herbart chia một bài học thuộc thành năm bước nối liền. Những bước này thường được biết đến như là "các bước hình thức của bài giảng". Ý niệm nền tảng nói rằng dù cho các chủ đề có phạm vi và cấu tạo khác nhau đến mức độ nào thì có một và chỉ một cách tốt nhất để hiểu rõ các chủ đề ấy, bởi lẽ chỉ có duy nhất một "phương pháp tổng quát" để trí não nhất quán nương theo nhằm tấn công một cách hiệu quả lên bất cứ chủ đề nào. Dẫu đó là em học sinh lớp một đang học những phép tính sơ đẳng, một học sinh phổ thông đang học môn Lịch sử, hoặc một sinh viên bậc đại học đang vật lộn với môn Ngữ văn, trong mỗi trường hợp bước đầu tiên là chuẩn bị, bước thứ hai trình bày, tiếp đến so sánh rồi tổng kết và kết thúc bằng

việc đem áp dụng những điều khái quát vào những tình huống mới mẻ và cụ thể.

Ví dụ về phương pháp

Bước chuẩn bị có nghĩa là đưa ra các câu hỏi nhắc học sinh nhớ lại những kinh nghiệm thân thuộc của bản thân chúng, những thứ có tác dụng thu nạp chủ đề mới. Những gì học sinh đã biết đem đến phương tiện mà qua đó nó trực nhận điều chưa biết. Do vậy quá trình học tập cái mới sẽ được làm cho dễ dàng hơn nếu những ý tưởng liên quan trong đầu óc học sinh đó được chuyển thành hoạt động – được bộc lộ ra bề mặt ý thức. Khi các học sinh chuyển đến bài học về sông ngòi, trước tiên chúng được hỏi về những con suối con lạch mà chúng đã biết rõ; nếu chúng chưa bao giờ trông thấy những thứ ấy, có thể hỏi chúng về dòng nước chảy trong cái máng nước. Bằng cách nào đó "những khối cảm thức nội kết" được khuấy động giúp cho việc nắm bắt chủ đề mới đó. Bước chuẩn bị kết thúc với lời phát biểu về mục đích bài học. Khi tri thức cũ đã khởi động xong, thì vật liệu mới liền được đem "trình bày" trước các học sinh. Những bức hình và sa bàn của những con sông được bày ra; kèm theo đó là sự mô tả rõ ràng qua lời giảng; nếu có thể, học sinh được đưa đi xem tận mắt một con sông thật. Hai bước này đặt dấu chấm hết cho việc chiếm lĩnh những sự kiện cụ thể.

Hai bước tiếp theo được dẫn dắt đến chỗ rút ra một nguyên lý khái quát hay một quan niệm. Ví dụ như con sông trong vùng được đem so sánh với sông Amazon, sông st. Lawrence, sông Rhine; qua sự so sánh này những đặc điểm ngẫu nhiên và không căn bản bị loại bỏ và *khái niệm* con sông được tạo lập: các thành

tố liên quan đến ý nghĩa-con sông được đem gộp lại và diễn tả chi tiết. Làm xong bước này, nguyên lý rút ra được in sâu vào tâm trí và được làm rõ bằng cách đem dùng để gọi tên những dòng sông khác, ví dụ như sông Thames, sông Po, sông Connecticut.

So sánh với phép phân tích ở phần trước về sự phản tỉnh

Nếu chúng ta so sánh sự diễn tả về phương pháp truyền thụ này với sự phân tích của chính mình về một tiến trình tư duy hoàn chỉnh, chúng ta bắt gặp những nét tương đồng rõ rệt. Trong lời tuyên bố (so sánh với Chương VI) các "bước" đánh dấu sự nảy sinh một vấn đề hoặc một hiện tượng chưa giải đáp; tiếp đến là sự quan sát, sự điều tra sự việc để xác định và làm sáng tỏ vấn đề; kéo theo là sự hình thành một giả thuyết hoặc gợi ý cho một giải pháp khả dĩ đi kèm những kiến giải cặn kẽ; rồi đến việc thử nghiệm ý kiến đã lý giải chi tiết đó bằng cách dùng nó vào việc dẫn dắt những quan sát và thí nghiệm mới. Trong mỗi sự diễn tả, một chuỗi gồm (*i*) những sự việc và sự kiện cụ thể, (*ii*) những ý tưởng và kiến giải, và (*iii*) việc áp dụng kết quả của những ý tưởng đó vào sự việc cụ thể. Trong mỗi trường hợp, sự chuyển động đi theo hướng quy nạp-diễn dịch. Chúng ta cũng gặp phải một sự khác biệt nữa: phương pháp Herbart không quy chiếu đến một cái khó, một sự khác biệt cần được giải đáp như là nguồn gốc và sự kích thích đối với toàn bộ quá trình. Hậu quả là, thường có vẻ như phương pháp Herbart chỉ xét tư duy đơn thuần như một biến cố trong quá trình lĩnh hội thông tin, thay vì đối xử với điều này như một biến cố diễn ra trong quá trình phát triển tư duy.

Các bước hình thức liên quan

Trước khi so sánh tiếp một cách chi tiết hơn nữa, chúng ta có thể đặt câu hỏi liệu bài học thuộc có nên, trong mọi trường hợp,

tới sự chuẩn bị của người thầy hơn là bản thân bài học thuộc

diễn ra qua một loạt những bước giống nhau đã định sẵn – cho dù người ta có công nhận rằng những bước này thể hiện trật tự logic thông thường. Đáp lại, có thể nói rằng vì trật tự đó hợp logic, nó cho thấy sự khảo sát nội dung-chủ đề đã được thực hiện bởi một người đã hiểu nó, chứ không phải con đường tiến mà một tâm trí đang trong trạng thái học hỏi đi theo, vế trước có lẽ diễn tả cho một tiến trình thẳng băng, vế sau nhất định phải là một loạt những bước dạm, những chuyển động dích dắc tới lui. Nói ngắn gọn, các bước đi hình thức chỉ ra những điểm cần được bao quát bởi người thầy trong khâu chuẩn bị dẫn dắt một bài học thuộc, nhưng không cần phải kê ra trình tự triển khai thực sự.

vấn đề của người thầy

Đương nhiên, sự chuẩn bị sơ sài từ phía người thầy khiến một bài học thuộc trở nên bừa bãi, hú họa, sự thành công của việc này tùy thuộc cảm hứng nhất thời lúc có lúc không, sự chuẩn bị đơn thuần về phía nội dung-chủ đề dẫn đến một trật tự cứng nhắc và việc người thầy chỉ kiểm tra các học trò kiến thức đúng y như trong văn bản. Nhưng vấn đề của người dạy – với tư cách người thầy – không chỉ nằm ở việc lĩnh hội nội dung-chủ đề, mà còn nằm trong việc thích ứng một nội dung-chủ cho sự rèn dưỡng tư duy. Lúc này các bước hình thức chỉ ra một cách xuất sắc những câu hỏi mà một giáo viên cần đặt ra trong việc giải quyết vấn đề của việc dạy theo một chủ đề. Học sinh cần có sự chuẩn bị gì để tấn công chủ đề này? Những kinh nghiệm quen thuộc nào chúng đã có sẵn? Những điều gì đã học có thể hỗ trợ cho chúng? Bản thân người thầy sẽ trình bày nội dung như thế nào để vấn đề ăn khớp một cách thỏa đáng và hiệu quả với những kiến thức đã

trang bị cho học sinh? Người thầy phải cho học sinh xem những bức hình nào? Người thầy phải hướng sự chú tâm của học sinh vào những đối tượng nào? Người thầy sẽ phải liên hệ tới những biến cố nào? Người thầy phải hướng học sinh đi đến những phép so sánh nào, nhận thấy những điểm tương đồng nào? Nguyên lý tổng quát nào mà toàn bộ cuộc thảo luận hướng tới nhằm đi đến kết luận? Người thầy nên có những hành động nào để khắc họa, làm sáng tỏ và biến sự lĩnh hội nguyên lý tổng quát này thành sự thực với học sinh? Những hoạt động thiết thân nào của học sinh có thể làm cho nguyên lý ấy được nhập tâm như là điều thực sự có ý nghĩa?

Chỉ qua sự linh hoạt trong quy trình mới đem lại sức sống cho bài thuyết trình học thuộc

Người thầy không thể không dạy tốt hơn một khi đã suy xét kỹ càng những câu hỏi ở trên theo cách tương đối hệ thống. Nhưng một khi người thầy ấy càng suy ngẫm kỹ về phản ứng trí tuệ khả dĩ của học sinh về một chủ đề từ những giác độ đã định ra theo năm bước hình thức thì người thầy đó càng trở nên sẵn sàng cho việc dẫn dắt bài học thuộc theo một cung cách tự do và linh hoạt hơn, đồng thời không để cho chủ đề bị xé vụn hay sự chú ý của học sinh bị phân tán; người thầy sẽ thấy không thực sự cần thiết phải tuân theo một sườn bài nào cốt để duy trì một vẻ bề ngoài ngăn nắp trí tuệ. Người thầy sẽ đợi sẵn để tận dụng bất kỳ tín hiệu phản hồi đích đáng nào tự bộc lộ từ bất cứ phương diện nào. Một học sinh có thể đã có ý niệm mơ hồ nào đó – có thể sai lầm – về một nguyên lý khái quát, sự vận dụng có thể diễn ra ngay từ đầu để cho thấy là nguyên lý đó vô tác dụng, và vì vậy đưa đến việc tìm kiếm những sự kiện mới và nguyên lý khái quát

mới.

Có thể bắt đầu từ bất cứ bước nào

Hoặc sự xuất hiện đột ngột một sự việc hay đối tượng nào đó có thể gây kích thích tâm trí học sinh đến độ khiến những sự chuẩn bị trước đó trở nên thừa. Nếu học sinh có động não, thì gần như không có khả năng xảy ra việc chúng sẽ ngồi chờ tới lúc người thầy tỉ mỉ dẫn dắt chúng qua những bước chuẩn bị, trình bày và so sánh mà chúng sẽ nghĩ ngay ra ít nhất một giả thuyết hoặc một nguyên lý khái quát. Hơn nữa, trừ phi sự so sánh giữa cái thân thuộc và cái không thân thuộc được trình bày ngay từ đầu, cả khâu chuẩn bị lẫn khâu trình bày đều sẽ trở nên vô mục đích và không có động cơ hợp lẽ, đứng biệt lập và tới khi đó vẫn không có ý nghĩa gì. Tâm trí người học không thể ở vào trạng thái sẵn sàng một cách chung chung mà chỉ sẵn sàng với một cái gì đó cụ thể, và sự thuyết trình thường là cách tốt nhất để khơi dậy những mối giao kết. Sự chú trọng mà lúc này có thể nhấn vào khái niệm quen thuộc giúp ta lĩnh hội cái mới, thì giờ đây nhấn vào những sự việc mới lạ giúp ta khoanh lại vấn đề; nhưng dù trong trường hợp nào thì việc so sánh và tương phản hai vế của cùng một cặp này với nhau mới chính là điều đem lại sức mạnh cho từng vế đó. Nói ngắn gọn, để quy chuyển các bước logic từ những quan điểm mà người thầy cần xem xét sang thành những bước liên tiếp có cùng dạng thức trong việc dẫn dắt một bài học thuộc có nghĩa là đem áp cái logic của trí năng vốn đã hiểu rõ một đối tượng lên cái logic của trí năng đang vật lộn đi tìm cách thức nhận đối tượng đó để rà soát, và do đó gây cản trở cho khả năng lập luận logic của chính người học.

§2. *Các nhân tố trong Bài học thuộc*

Khi tâm niệm rằng các bước hình thức thể hiện một sự đan cài những nhân tố tạo nên sự tiến bộ của người học chứ không phải những điểm mốc trên con đường đã được dọn mở sẵn, chúng ta có thể xem xét riêng rẽ từng nhân tố. Để làm như vậy, có lẽ sẽ thuận tiện hơn khi ta nương theo mô hình của nhiều người theo trường phái Herbart và giảm số bước xuống còn ba: bước đầu, thông hiểu các sự việc cụ thể hay riêng biệt; bước thứ hai, khái quát hợp lý; bước thứ ba, hành động ứng dụng và xác minh.

Bước chuẩn bị là để gây cảm nhận về vấn đề

I. Những quá trình có liên quan đến những sự việc cụ thể gồm quá trình chuẩn bị và trình bày. Sự chuẩn bị tốt nhất và duy nhất thực ra là sự khơi gợi nhận thức về điều cần giải thích, bất ngờ, gây băn khoăn và cá biệt. Khi cảm giác băn khoăn thực sự xâm chiếm tâm trí (dù cảm giác đó nảy sinh vì lý do nào đi nữa), tâm trí đó trở nên tỉnh táo và tra xét, bởi nó được thôi thúc từ bên trong, sự chấn động và day dứt của câu hỏi sẽ buộc tâm trí phải tiến đến chỗ nào nó có khả năng, mà những biện pháp sư phạm tài giỏi nhất cũng không làm được nếu không song hành cùng sự phấn chấn tinh thần này. Chính sự cảm nhận về vấn đề là cái buộc tâm trí phải khảo vấn và hồi tưởng lại quá khứ nhằm khám phá ra câu hỏi muốn nhắm đến điều gì và nó có thể được xử trí như thế nào.

Những chỗ dễ sơ sẩy trong bước chuẩn bị

Người thầy trong những hành động có dụng ý hơn để vận động những yếu tố thân thuộc trong kinh nghiệm của một học viên, cần đề phòng khỏi những mối nguy nhất định.

(*i*) Bước chuẩn bị không nên quá kéo dài hay tốn sức, nếu không nó sẽ tự xô đổ chính mục đích của mình. Khi học viên mất hứng thú và thấy tẻ nhạt, thì một *tình tiết đột xuất** rất có thể kéo tâm trí người học quay trở lại phần việc của mình. Với một số người dạy tận tụy, sự chuẩn bị trước cho phần thuyết trình bài học thuộc khiến ta liên tưởng đến việc cậu học trò lấy đà quá dài để rồi lúc chạy tới vạch xuất phát thì đuối sức không bật nhảy được xa.

(*ii*) Những thói quen của chúng ta là những cơ chế mà qua đó chúng ta trực nhận vật liệu mới. Việc nhất mực đòi hỏi phải có sự chuyển đổi cả tính nết đã thành thói quen ra những ý tưởng tường tận tức là đã can thiệp vào cơ chế làm việc tốt nhất của chúng. Một số nhân tố kinh nghiệm thiết thân thực sự phải được nhận thức rõ ràng, giống như việc chiết cành là cần thiết để một số giống cây nhất định phát triển tốt. Nhưng việc cứ đào xới mãi lên những kinh nghiệm cũng như những cây cối đó để xem chúng phát triển ra sao thì là điều vô cùng tai hại. Sự gượng gạo, e dè, lúng túng chính là hệ quả của việc săm soi chỉnh trang quá nhiều cho những kinh nghiệm vốn dĩ đã thân thuộc.

Nêu ra mục đích bài học

Những người theo phái Herbart khắc kỷ thường đề ra quy tắc rằng việc nêu rõ mục tiêu của một bài học – từ phía người thầy – là một phần không thể thiếu trong khâu chuẩn bị. Tuy nhiên, việc đặt ra trước mục tiêu cho bài học gần như không có tính cách trí tuệ hơn chút nào so với việc nhấn chuông hay ra bất cứ tín hiệu nào khác để thu hút sự chú ý cũng như trao chuyển các ý tưởng từ những chủ đề thư dãn. Đối với người thầy, việc phát biểu ra mục

đích là việc quan trọng, bởi vì người thầy ấy đã đi tới mục đích đó rồi; còn từ góc độ người học, việc nêu ra trước điều gì người học đó *đang định* học thì cũng chẳng khác gì bảo con voi có ngà. Nếu người thầy quá coi trọng việc nêu ra mục tiêu, hơn là chỉ coi đó như một tín hiệu thu hút sự chú ý, kết cục có thể là làm chặn trước phản ứng tự giác từ phía học sinh, cất đi gánh nặng trách nhiệm của người học trong việc phải tiếp tục khai triển vấn đề và vì thế lấy mất sự chủ động của người đó.

Người thầy nên nói hoặc thể hiện ở mức độ nào

Khỏi cần bàn luận nhiều về nhân tố thuyết trình trong bài học thuộc, vì trong nội dung Chương XIV đã bao hàm chủ đề này ở mục có tiêu đề về quan sát và truyền đạt thông tin. Chức năng của thuyết trình là cung cấp những vật liệu giúp ta nhận rõ bản chất vấn đề và cung cấp những gợi ý để xử trí với nó. Vấn đề trong thực tế của người thầy là làm sao duy trì sự quân bình giữa một bên có quá ít thể hiện và lời nói không đủ gây kích thích suy ngẫm và một bên có sự trình bày quá lê thê làm chặn lấp tư duy. Miễn sao người học thực sự dấn mình vào một chủ đề, và miễn sao người thầy sẵn lòng trao cho người học một không gian tự biên tự diễn đủ để xoay xở với những gì người học đã tiếp thu và nhập tâm (không đòi hỏi cứng nhắc mọi thứ phải được lĩnh hội hoặc được tái hiện), lúc đó chỉ có một nguy cơ tương đối nhỏ là một học viên nào đấy có thừa nhiệt tình sẽ thuyết trình quá nhiều về một chủ đề.

II. Như chúng ta đã thấy, công đoạn hợp lý nhất trong tra vấn phản thân chung quy ở sự thảo luận cặn kẽ một ý kiến, thông qua việc kết hợp phép so sánh với tương phản và kết thúc ở việc định

nghĩa hay diễn đạt chính xác.

(*i*) Liên quan đến bài thuyết trình học thuộc, yêu cầu chủ yếu là học viên phải nhận lãnh trách nhiệm phác ra trong óc từng nguyên lý được gợi đến sao cho nó thể hiện được điều gì học viên muốn bày tỏ, nó liên quan thế nào tới các sự việc trong phạm vi xem xét, và các sự việc liên quan tới nó ra sao.

Trách nhiệm về phía người học trong việc tạo ra một tình huống hợp lý

Trừ phi người học buộc phải tự gánh lấy trách nhiệm phát triển *tính đúng đắn* (reasonableness) của phán đoán mà người học trò ấy đưa ra, bài thuyết trình học thuộc trên thực tế hầu như không có tác dụng rèn giũa năng lực lý giải. Một người thầy khéo léo sẽ dễ dàng tìm ra cách gạt bỏ những phần đóng góp vụng về và vô nghĩa của các học viên, chọn giữ lại và nhấn vào những phần phù hợp với kết quả mà người thầy muốn hướng đến. Nhưng phương pháp này (đôi khi gọi là phương pháp "đặt câu hỏi gợi ý") làm, giảm bớt trách nhiệm trí tuệ của học viên, ngoại trừ khả năng nhanh nhảu hoạt bát khi làm theo chỉ dẫn của người thầy.

Sự cần thiết phải có sự thư dãn đầu óc

(*ii*) Việc vắt óc suy nghĩ về một ý kiến hàm hồ và ít nhiều tùy tiện cho đến khi nó có hình thức rành mạch và chính xác sẽ không thể thực hiện được nếu không có một khoảng lặng, sự thoải mái để tĩnh trí. Chúng ta nói "Dừng lại và nghĩ"; vậy thì, tại một điểm nào đó, mọi suy tư đều liên quan đến việc dừng nghỉ những quan sát và phản ứng bề ngoài để cho một ý tưởng có thể trở nên chín chắn, sự trầm tư, rút lui hay trừu xuất khỏi những lo nghĩ náo động đến từ các giác quan cũng như khỏi những nhu cầu hành động công khai, cũng cần thiết cho khâu lập luận lý giải, giống

việc quan sát và thí nghiệm là cần thiết cho các khâu khác. Những ẩn dụ về hoạt động tiêu hóa và đồng hóa, vốn rất dễ nảy ra trong tâm trí liên quan tới sự trình bày tỉ mỉ hợp lý, là hết sức bổ ích. Một sự vắt óc động não liên tục và thầm lặng về những cân nhắc thông qua việc so sánh và đắn đo những gợi ý lựa chọn là vô cùng cần thiết cho việc phát triển những kết luận rành mạch và gọn ghẽ. Việc lập luận lý giải không liên quan đến bất đồng hay tranh cãi, cũng như không liên quan đến việc đường đột nắm lấy rồi buông bỏ những gợi ý, không khác hơn sự tiêu hóa chẳng can dự gì vào công việc nhai cắn của bộ hàm. Người thầy phải đảm bảo cơ hội để sự tiêu hóa tinh thần diễn ra một cách từ tốn.

Cần có đối tượng tâm điểm tiêu biểu

(*iii*) Trong quá trình so sánh, người thầy phải tránh được sự mất tập trung nảy sinh do cùng một lúc có vài sự việc xảy đến cần xử lý với cùng mức độ hệ trọng, vì sự chú tâm mang tính lựa chọn, một đối tượng nhất định thông thường đòi hỏi phải suy xét và đặt ra tâm điểm để từ đó xuất phát cũng như để quy chiếu tới đó. Sự việc này là tử huyệt quyết định sự thành bại của những phương pháp sư phạm mà cố gắng thực hiện phép so sánh dựa vào việc đưa ra trước tâm trí một dãy đối tượng có tầm quan trọng ngang nhau. Trong khi đối chiếu, tâm trí không đương nhiên bắt đầu với những đối tượng *a*, *b*, *c*, *d* và gắng công tìm ra chi tiết tại đó chúng đồng nhất. Tâm trí khởi đầu với một đối tượng đơn lẻ hoặc tình huống có ý nghĩa còn ít nhiều mơ hồ và manh nha, rồi dạo chơi qua những đối tượng khác làm cho sự hiểu biết về đối tượng tâm điểm trở nên nhất quán và rõ ràng. Việc đơn thuần nhân bội số lượng đối tượng đem so sánh là chồng thêm khó khăn

cho việc lập luận lý giải thành công. Mỗi sự việc đem vào tầm ngắm của phép so sánh đó phải làm minh bạch một số đặc tính ẩn khuất hoặc mở rộng một đặc điểm vụn lẻ nào đó của đối tượng ban đầu.

Tầm quan trọng của các thể loại

Nói ngắn gọn, cần phải căng óc chịu đựng mới thấy được đối tượng mà tư duy lấy làm tâm điểm là có tính *điển hình*: dù có tính cá nhân hay cụ thể, vật liệu trở nên tiêu biểu khi nó ở vào tư thế sẵn sàng và may mắn gợi ra những nguyên lý áp dụng cho cả một tập hợp nhiều sự kiện. Không người nào đầu óc lành mạnh lại nghĩ tới những con sông theo lối trọn gói hoặc với đầy đủ mọi đặc điểm. Người đó bắt đầu nghĩ về một con sông có đặc điểm nào đấy cần giải đáp. Rồi người đó tìm hiểu những con sông khác để làm sáng tỏ những đặc điểm gây thắc mắc về con sông này, đồng thời vận dụng những nét riêng biệt của đối tượng ban đầu để gom gọn những chi tiết đa dạng bộc lộ ra khi liên hệ với những con sông khác, sự dượt đi dượt lại này trong đầu giữ cho ý nghĩa được thống nhất, đồng thời bảo vệ nó khỏi sự đơn điệu và hạn hẹp. Sự đối sánh, sự không giống nhau làm nổi rõ những đặc điểm quan trọng, và những nét đặc trưng này trở thành phương tiện gắn kết những tính cách bất tương đồng với nhau trong một ý nghĩa rành mạch hoặc có tổ chức. Trí óc được tăng cường để chống lại ảnh hưởng làm xơ cứng của những đặc điểm cá biệt cũng như chống lại sự khô cằn của một nguyên lý thuần túy hình thức. Những trường hợp và phẩm chất cá biệt đem lại điểm nhấn và sự cụ thể; những nguyên lý khái quát biến những phẩm chất cá biệt đó thành một hệ thống đơn nhất.

Cái nhìn xuyên thấu khởi tạo nên hành vi khái quát hóa

(*iv*) Vì vậy khâu khái quát không còn là hành vi riêng rẽ và đơn lẻ; đúng ra đó là một chiều hướng và chức năng vĩnh viễn gắn với toàn bộ việc thảo luận hoặc thuyết trình. Mỗi bước tiến về phía một ý tưởng qua đó nhận thức, giải thích, thống nhất một điều gì còn biệt lập và vì thế gây thắc mắc, đều là một bước khái quát hóa. Đứa trẻ quả thực cũng khái quát không khác so với một thiếu niên hay một người lớn, cho dù nó không đạt tới cùng những mức độ như nhau. Nếu nó đang tìm hiểu lưu vực một con sông, kiến thức của nó được khái quát trong phạm vi những chi tiết đa dạng mà đứa trẻ hiểu ngày được nhận thấy như là những hiệu ứng cho một sức mạnh đơn nhất, chẳng hạn như sức mạnh của dòng nước chảy xuống thấp do trọng lực, hoặc được nhận thấy như những giai đoạn kế tiếp nhau của cùng một lịch sử hình thành, cho dù đứa trẻ chỉ quen thuộc duy nhất một dòng sông, thì kiến thức về con sông trong những điều kiện như thế sẽ trở thành tri thức khái quát.

Cái nhìn thấu suốt vào ý nghĩa đòi hỏi sự diễn đạt rõ ràng

Nhân tố của sự diễn đạt chính xác, sự phát biểu rành mạch có liên quan đến khâu khái quát hóa cần phải trở thành một chức năng vĩnh viễn chứ không phải một hành vi bề ngoài đơn độc. Định nghĩa về cơ bản có nghĩa là sự phát triển của một ý nghĩa vượt khỏi sự mơ hồ để trở thành *sự xác định*. Việc định nghĩa bằng lời chung cuộc như thế chỉ nên là điểm kết thúc cho một quá trình tăng tiến đều đặn của sự rõ ràng. Đáp lại những định nghĩa và quy tắc bằng chữ được soạn sẵn, không bao giờ nên ở về phía đối cực mà tại đó có sự bỏ bê việc tổng kết ý nghĩa phát lộ trong khi xử trí những sự việc cá biệt. Chỉ khi nào thỉnh thoảng có sự

rút tỉa những tổng kết sơ bộ thì khi đó tâm trí mới đi tới một kết luận hoặc một điểm dừng nghỉ; và chỉ khi nào đạt tới những kết luận thì khi đó mới có một lớp bồi tích trí tuệ lắng đọng dành vun đắp cho sự hiểu biết trong tương lai.

Hành động khái quát với nghĩa khả năng để áp dụng vào cái mới

III. Như vừa chỉ ra, hành động ứng dụng và sự khái quát đi liền nhau. Người ta có thể thu được kỹ năng chuyên môn cho sự sử dụng tiếp sau mà không cần phải nhận biết rõ ràng một nguyên lý nào; hơn nữa, trong những vấn đề chuyên sâu và lặp đi lặp lại, việc trình bày chính xác một cách có dụng ý có thể là một trở ngại. Nhưng không nhận thức được một nguyên lý, không có sự khái quát thì sức mạnh thu được không thể chuyển sang những nội dung mới và khác biệt. Ý nghĩa nội tại của sự khái quát là nó giải phóng một ý nghĩa khỏi những giới hạn cục bộ; đúng hơn, sự khái quát *là* ý nghĩa đã được giải phóng theo cách đó; nó là ý nghĩa được cởi thoát khỏi những đặc điểm ngẫu nhiên để có thể đem áp dụng vào những trường hợp mới. Thử nghiệm chắc chắn nhất để phát giác một sự khái quát không chân thực (một tuyên bố khái quát bằng hình thức lời nói nhưng không đi kèm với sự phân biệt ý nghĩa), là một thất bại của cái gọi là nguyên lý có thể tự mở rộng ra một cách tự nhiên. Bản chất của cái chung là hành động ứng dụng.

Những nguyên lý xơ cứng đối lại những nguyên lý linh hoạt

Khi đó, mục đích thực sự của những bài tập có vận dụng những quy tắc và nguyên lý không hẳn là để lái hay đưa chúng vào nhằm đem lại cái nhìn thấu suốt thỏa đáng vào một ý tưởng hay một nguyên lý. Việc đối xử với hành động ứng dụng như là công đoạn cuối cùng riêng biệt là việc làm tai hại. Trong mỗi xét

đoán có một ý nghĩa nào đó được dùng làm căn cứ để ước lượng và diễn giải một sự việc nhất định; bằng hành động ứng dụng này ý nghĩa tự nó được mở rộng và được kiểm nghiệm. Khí ý nghĩa khái quát đó được coi như tự hoàn chỉnh, hành động ứng dụng bị coi như là sự vận dụng bề ngoài không có tính trí tuệ mà đối với hành động này, riêng đối với những mục đích thực tiễn, điều nên làm là đưa vào trong ý nghĩa đó. Nguyên lý là cái độc lập, tự chứa đựng chính nó; còn tác dụng của nó là một cái khác đứng riêng. Khi có sự chia tách này, các nguyên lý trở nên xơ cứng; chúng mất đi sức sống nội tại, mất đi sức mạnh tự thân.

Tự ứng dụng là dấu hiệu của một nguyên lý đích thực

Một quan niệm đúng là một ý tưởng *vận động*, và nó tìm kiếm lối thoát hay hành động áp dụng cho sự giải thích những đặc điểm cá biệt và cho sự dẫn dắt hành động, một cách tự nhiên như nước trên cao chảy xuống chỗ thấp. Tóm lại, cũng giống như tư duy phản thân đòi hỏi có những sự việc quan sát cụ thể và những sự kiện hành động để có thể được sinh ra, cho nên nó cũng đòi hỏi các sự việc và hành động cụ thể để tự hoàn tất bản thân. "Những khái quát lấp lánh" thì trơ ì bởi lẽ chúng không chân thực. Hành động áp dụng là phần nội tại của tra vấn phản tư đích thực không kém hơn bản thân sự quan sát và lập luận lý giải tỉnh táo. Những nguyên lý khái quát thực sự có xu hướng tự ứng dụng bản thân. Thực ra, người thầy cần tạo ra những điều kiện thuận lợi cho việc ứng dụng và rèn tập; nhưng một khi những bài tập gượng ép được tùy tiện nghĩ ra với mong muốn gắn hành động ứng dụng vào những nguyên lý thì trong việc đó có ẩn chứa sai lầm.

Chương XVI
Một vài khái luận

CHÚNG TA khép lại việc khảo sát về cách ta nghĩ và cách ta nghĩ sao cho đúng đắn thông qua trình bày một vài yếu tố trong tư duy đóng vai trò đối trọng nhau, nhưng những thành tố đó bao giờ cũng có xu hướng tách biệt đến độ chúng vận hành trái chiều thay vì hợp tác để làm cho tra vấn phản thân trở nên hiệu quả.

§1. *Cái Vô thức và cái Hữu thức*

Điểm quan trọng về một sắc nghĩa của thuật ngữ *hiểu biết* tức là điều gì đó hoàn toàn được nắm bắt, hoàn toàn được nhất trí, như thể đã *được thừa nhận;* nói cách khác, nó được coi như một điều nghiễm nhiên khỏi phải nói trắng ra. Cụm từ quen thuộc "khỏi phải nói" có nghĩa là "ai cũng hiểu." Nếu hai người có thể trò chuyện với nhau một cách sáng suốt, là bởi vì một kinh nghiệm chung đã đưa lại một bối cảnh với sự thông hiểu lẫn nhau mà trên đó ý kiến của mỗi người trình bày ra. Nếu đào xới lên và cẩn trọng trình bày rõ cái bối cảnh chung ấy lại hóa ra ngớ ngẩn; "ai cũng hiểu" cả rồi; tức là bối cảnh ấy được thẩm định và ngầm định như là điều-đương-nhiên trong việc sáng suốt trao đổi các ý kiến.

Tuy nhiên khi hai người kia nhận thấy họ không hiểu ý nhau, lúc đó cần thiết phải đào xới lên và đem so sánh những tiền-giả-định, ngữ cảnh ngầm định, dựa trên những gì mỗi người đó nói.

Điều ngầm định được phát ngôn ra rõ ràng; cái điều giả định trong vô thức được phô diễn trước ánh sáng minh bạch. Theo lối này, sự hiểu lầm bị trốc tận rễ. Hết thảy mọi suy nghĩ hữu hiệu đều có liên hệ tới một sự hòa điệu cách nào đấy giữa vô thức và hữu thức. Một người khi theo đuổi một chuỗi ý tưởng nào đó nghiễm nhiên thừa nhận một hệ thống các ý kiến nhất định (điều mà anh ta không phát ngôn ra mà để chìm trong "vô thức") cũng chắc chắn như thể khi anh ta đối thoại với những người khác. Bối cảnh tình thế và một mục đích quán xuyến nào đó chi phối hoàn toàn những ý kiến được anh ta tỏ bày tới độ không cần phải hữu ý diễn đạt hay giải thích rõ ràng cho tình thế ấy nữa. Suy nghĩ rành mạch tiến triển trong phạm vi những gì được ngầm định và hiểu biết. Tuy nhiên, do có sự phản tỉnh trong vấn đề nên *tại một vài điểm* cần khởi phát thăm dò và kiểm tra lại cái bối cảnh quen thuộc này. Chúng ta phải lật lại để tìm ra giả định nào đó còn chìm dưới vô thức và làm nó phát lộ.

Không thể đưa ra quy tắc nào nhằm đạt tới sự cân bằng

Không thể đề ra một quy tắc ngõ hầu đạt tới sự cân bằng và hòa nhịp của hai chu kỳ này trong đời sống tinh thần. Không quy định nào có thể chỉ ra một thời điểm tại đó phải rà soát lại thái độ hay thói quen vô thức mà tự nó bộc phát chỉ cho tới khi ta đã nói trắng ra cái được ngầm định trong đó. Không ai có thể nói chi tiết cần phải phân định và phát biểu rõ ràng đến đâu. Ta chỉ có thể nói rằng những việc ấy phải được thực hiện đủ để người kia biết anh ta đang làm gì và cái gì có thể định hướng cho suy nghĩ của anh ta; song trong trường hợp cụ thể thì đủ mức là tới mức nào? Ta có thể nói rằng tới mức đủ để dò thấy và ngăn chặn khả năng có ý

niệm hoặc lý giải sai lầm, và đủ để tạo đà cho việc tra xét; nhưng những phát biểu như thế cũng chỉ là nêu lại cái khó lúc ban đầu. Vì lẽ sự nhờ cậy của chúng ta phải đặt vào tính khí và sự khéo xử của cá nhân trong trường hợp riêng đó, không có phép thử nào cho thành công của giáo dục quan trọng hơn mức độ mà trong đó nó nuôi dưỡng một kiểu trí não có năng lực duy trì một trạng thái cân bằng tiết chế giữa vô thức và hữu thức.

Tránh sự phân-tích-quá-mức

Những cách thức dạy dỗ được mổ xẻ trong những trang trước như là những phương pháp truyền dạy sai lầm theo kiểu “phân tích”, tất cả đều quy giản thành một lỗi lầm là đã hướng sự chăm chú và sự diễn đạt rõ ràng vào những cái mà, nếu để mặc nó cho một thái độ vô thức và không để cho ý thức sắp định sẵn, thì sẽ hữu hiệu hơn. Săm soi vào những cái quen thuộc, cái thông thường, vô thức, chỉ vì muốn làm cho nó hiện hữu trong ý thức, chỉ vì muốn phát ngôn nó thành lời, vừa là một sự can thiệp không thích đáng, vừa là điều gây nhàm chán. Bị đẩy tới chỗ phải nhắc đi nhắc lại cái quen thuộc là căn cốt của sự chán nản tinh thần; theo đuổi những phương pháp truyền dạy có thiên hướng đó là cố tình làm mất hứng thú.

Mặt khác, điều được đề cập tới trong khi chỉ trích những dạng thức kỹ năng chỉ có tính lặp đi lặp lại, điều đã được nói đến về tầm quan trọng của việc có một vấn đề đích thực, việc đưa ra cái mới và việc đạt đến một điều lắng đọng trong ý nghĩa chung mang lại sức nặng đối trọng cho cán cân bên kia. Đối với một trí nghĩ đúng đắn, việc không có ý thức rõ ràng tới tận gốc rễ của một sai sót hay thất bại nào đó cũng tai hại chí tử chẳng kém so

với việc săm soi không cần thiết vào cái đang diễn ra trôi chảy. Việc giản lược quá mức, gạt bỏ cái mới chỉ để đạt được ngay một kỹ năng, việc tránh né những trở ngại chỉ nhằm để chặn đứng nhưng sai lầm, cũng lợi bất cập hại như khi gắng làm cho các học trò phải phát biểu được rõ ràng các bước đã trải qua chỉ để đạt đến một kết quả. ‘Cước căn điểm địa’, hay là xem xét phân tích được chỉ dấu ở nơi ta đã bước chân lên. Khi phải xác định một chủ điểm sao cho kiến thức về chủ điểm ấy sẽ được chuyển tiếp sang thành nguồn tài nguyên hữu ích cho những chủ điểm mới, việc chủ động cô đọng lại và khái lược nội dung là hết sức quan trọng. Trong bước đầu làm quen với một chủ đề, việc chơi đùa vô thức và không bị ép buộc về tinh thần quanh chủ đề ấy cần được đón nhận thật nhiều, dù có nguy cơ phải hứng chịu hậu quả của thử nghiệm ngẫu nhiên nào đó; trong những nấc tiếp theo, việc phát biểu rõ ràng và ôn duyệt lại một cách chủ động có thể được khuyến khích. Việc phỏng đoán và phản tỉnh, việc bước thẳng tới rồi quay lại rà soát nên đan xen nhau. Tình trạng vô thức mang đến cái bột phát và tươi mới; tình trạng hữu thức đem lại sự tin cậy và kiểm soát.

§2. *Quá trình và sản phẩm*

Trở lại với chơi đùa và làm việc

Sự cân bằng như vậy trong đời sống tinh thần tạo đặc thù cho quá trình và sản phẩm. Chúng ta bắt gặp một chu kỳ quan trọng của sự điều chỉnh này trong việc cân nhắc giữa chơi đùa và làm việc. Trong chơi đùa, hứng thú rơi vào chính hành động chứ không mấy liên hệ tới kết cục của hành động ấy. Một chuỗi

những việc làm, hình ảnh, cảm xúc, tự nó đã là viên mãn. Trong làm việc, cái kết cục chi phối sự chăm chú và kiểm soát mối lưu tâm vào phương tiện, vì lẽ sự khác biệt là về xu hướng của hứng thú, sự đối lập là về điểm nhấn mạnh chứ không phải chỗ chia rẽ, ngăn cách. Khi mà sự nổi trội tương đối trong ý thức giữa hành động hoặc cái kết cục được chuyển thành sự cô lập cái này khỏi cái kia, thì {khi đó} chơi đùa biến thành trò dại dột và làm việc biến thành thứ cực nhọc.

Chơi đùa không bị biến thành trò dại dột

Nói "trò dại dột" tức ta hiểu là một loạt những xung động sinh lực trào lên tạm thời và đứt đoạn tùy vào ham muốn thất thường và may rủi. Khi mọi liên hệ tới cái kết cục được loại ra khỏi chuỗi những ý tưởng và các hành vi tạo thành chơi đùa, mỗi phần tử của chuỗi ấy bị cắt rời khỏi cái khác và trở nên không tưởng, bị ép buộc và vô mục tiêu; kéo theo chỉ là trò dại dột. Có một xu hướng nghịch dại cố hữu ở trẻ em cũng như ở loài động vật; xu hướng đó cũng không hẳn là xấu, ít ra nó ngăn không để sa vào những lối mòn. Nhưng khi xu hướng đó quá mạnh nó dẫn đến sự quá trớn và tan vỡ; và cách duy nhất ngăn chặn hệ quả này là làm lưu tâm để cho những kết quả đi vào trong ngay cả hành động tự do nhất.

cũng như làm việc không hóa thành khổ sai

Sự quan tâm quá mức tới kết quả làm cho công việc trở nên cực nhọc. Nói theo nghĩa cực nhọc tức là những hành động trong đó niềm hứng khởi ở kết quả không đủ lan tỏa trọn vẹn vào phương tiện đạt tới kết quả. Khi nào một việc trở thành cực nhọc, quá trình thực hiện mất hết giá trị đối với người làm; anh ta chỉ quan tâm tới cái sẽ đạt được lúc kết thúc việc đó. Bản thân việc

làm, việc bỏ ra công sức, là vô cùng khó chịu; nó chỉ là một sự đày ải phải diễn ra, chỉ vì nếu không như thế thì sẽ lỡ mất một kết cuộc hệ trọng nào đấy. Giờ đây điều đã quá quen là trong những việc thế gian có nhiều thứ phải làm mà trong cái sự thực hiện chúng chẳng có gì thực sự thú vị. Tuy nhiên, lý lẽ rằng trẻ con cần phải được phân cho làm những nhiệm-vụ-nặng-nhọc vì có như vậy chúng mới có khả năng gắn bó vào những nhiệm vụ tẻ nhạt, là hoàn toàn ngụy biện. Sự cự tuyệt, lẩn tránh, và thoái thác là những hệ quả của việc áp đặt cái đáng ghét – chứ không phải của xúc cảm cao cả của nghĩa vụ. Sự sẵn lòng làm việc vì những kết cục bằng những phương tiện hành vi không tự nó hấp dẫn có thể đạt được dễ nhất bằng cách hứa hẹn một điều gì cảm phục cái giá trị của một kết cục và rằng cảm nhận về giá trị của kết cục ấy được truyền sang phương tiện dùng để hoàn thành {kết cục đó}. Không có điều gì thú vị ở bên trong các hành vi, những hành vi ấy vay mượn hứng thú từ kết quả mà chúng gắn vào.

Cân bằng giữa đùa giỡn và nghiêm chỉnh là lý tưởng cho trí tuệ

Ảnh hưởng tiêu cực tích tụ lại do chia tách làm việc với chơi đùa, sản phẩm và quá trình, được minh chứng trong câu thành ngữ "Làm việc mà không chơi đùa biến Jack thành anh đần". Nếu xem ý nghĩa của câu nói là sự thật thì có lẽ nội việc đùa dai rất gần với đùa dại cũng đã đủ khiến ta vỡ ra nội dung đó. Ta có thể cùng lúc vừa vui đùa vừa nghiêm túc, và điều đó đã định nghĩa cho tình trạng tinh thần lý tưởng. Không có giáo điều và thành kiến, chỉ có sự tò mò và linh hoạt đầy chất trí tuệ, là biểu hiện của trí óc đang chơi trong một chủ đề.

Trí óc chơi

Đem lại sự tự do chơi đùa cho tâm trí không phải là khuyến

đùa tự do là bình thường trong tuổi thơ ấu

khích xem xét vô mục đích một chủ đề nào, mà là thấy hứng thú với việc vấn đề tự nó phát lộ, tách rời khỏi sự lệ thuộc vào một niềm tin đã định hoặc mục đích do thói quen, sự chơi đùa của tâm trí là sự cởi mở, sự tin tưởng vào sức mạnh của ý tưởng có thể tự bảo vệ sự nhất quán của chính nó không cần tới những trợ giúp bên ngoài hay sự hạn chế độc đoán nào. Do đó, sự chơi đùa tự do của tâm trí liên quan tới sự nghiêm túc, tức là việc nghiêm cẩn dõi theo sự tiến triển nội dung vấn đề. Nó không dung hợp với sự bất cẩn hoặc suồng sã, vì nó đòi hỏi phải ghi nhận chính xác mọi kết quả đạt được nhằm đảm bảo mỗi kết luận đều có thể được tiếp tục dùng đến. Cái được gọi là hứng thú như một thuật ngữ thực sự và tự nó đương nhiên là một vấn đề nghiêm túc, song cái hứng thú thuần túy này thực ra trùng khớp với tình cảm yêu mến sự chơi đùa tự do của ý nghĩ.

Mặc dù xuất hiện với những vẻ ngoài trái ngược – thường là do những điều kiện xã hội hoặc vì sự thừa thãi thái quá khiến sinh ra những trò rỗi hơi dại dột hoặc do sức ép cơm áo quá mức buộc phải lao khổ – tuổi thơ ấu thường nhận ra sự hợp nhất lý tưởng giữa chơi đùa tự do của tâm trí và suy xét chín chắn, sự phác họa chân dung trẻ em thành công luôn phải lột tả được vẻ chăm chú hút hồn của chúng ít ra là cũng rõ ràng như sự vô lo của chúng về ngày mai. Sống trong hiện tại tương hợp với việc cô đọng những ý nghĩa sâu xa vào trong thực tại. Việc làm phong phú cho cái hiện tại vì lợi ích của chính sự hiện sinh như thế là cái đáng lưu truyền nhất của tuổi thơ ấu và là điều đảm bảo chắc chắn nhất cho sự trưởng thành trong tương lai. Đứa trẻ buộc phải lo toan trước

tuổi về những kết quả nặng tính mưu sinh có thể phát triển một trí khôn sắc sảo đáng kinh ngạc theo một lối riêng, nhưng cái lợi điểm chín ép này luôn phải trả giá bằng sự vô cảm và chậm hiểu về sau.

Thái độ của người nghệ sĩ

Người ta thường nói nghệ thuật sinh ra trong chơi đùa. Dù cho câu nói này về mặt lịch sử có đúng hay không, nó gợi ra rằng sự hòa hợp của một tâm trí vui đùa và sự nghiêm túc mô tả nên trạng thái lý tưởng đầy chất nghệ sĩ. Khi người nghệ sĩ quá mê đắm trong phương tiện và các vật liệu, anh ta có thể đạt được một tài nghệ tuyệt vời, nhưng nhất định không phải là một tinh thần nghệ thuật theo nghĩa tối thượng. Khi ý tưởng sống động trở nên bất kham đối với phương pháp, lúc đó mỹ cảm nghệ thuật có thể xuất hiện song cái nghệ thuật trình diễn ấy thì quá ư khiếm khuyết để có thể lột tả đầy đủ xúc cảm đó. Khi ý nghĩ về cứu cánh trở nên thỏa đáng đến độ nó đòi hỏi phải chuyển hóa sang những phương tiện để hóa thân vào nó, hay khi sự chú tâm vào các phương tiện được gợi cảm hứng từ việc nhận ra cứu cánh mà chúng phụng sự, chúng ta có thái độ điển hình cho người nghệ sĩ, một thái độ có thể được biểu lộ trong mọi hoạt động, ngay cả trong những hoạt động không thuộc về các nghệ thuật thông thường.

Ta thường nghe dạy dỗ là một nghệ thuật và người thầy đích thực là một nghệ sĩ. Lúc này, lời tuyên bố trên của người thầy tự cho mình như là người nghệ sĩ được đo bằng năng lực của vị thầy ấy để nuôi dưỡng thái độ nghệ sĩ của những người học trò theo mình, dù đó là những thanh niên hay trẻ nhỏ. Có vị thầy thành công trong việc khơi dậy sự nhiệt tình, truyền đạt được nhiều ý

tưởng, đem lại năng lực. Đạt vậy là đúng; nhưng phép thử cuối cùng là liệu kích thích đó đem vào những mục tiêu mở rộng hơn có thành công trong việc tự chuyển hóa thành sức mạnh, hay nói khác đi, thành sự chú tâm đến chi tiết qua đó đảm bảo nắm vững các phương pháp thực hiện {những mục tiêu ấy}. Nếu không, nghị lực bó tay, ham thích lụi tàn, cái lý tưởng trở thành một vùng ký ức bị che lấp. Những vị thầy khác thành công trong việc rèn cặp khả năng, kỹ năng, nắm bắt kỹ xảo của các môn học. Một lần nữa phải nói đạt đến đó là đúng. Nhưng trừ phi – về nguyên tắc – đi cùng với việc huấn luyện này là sự mở mang đầu óc, là năng lực phân biệt các giá trị cao nhất, là sự nhạy bén với các ý kiến thì kết quả thu về chỉ là những hình thức của sự khéo léo sẵn sàng đem dùng vào bất cứ mục đích nào một cách vô cảm. Những phương thức khéo léo kĩ xảo đó có thể tự biểu hiện, tùy hoàn cảnh, như là sự khôn khéo thu vén tư lợi, như là sự dễ dàng sai khiến làm việc cho mục đích của những người khác, hoặc như là sự dò dẫm thiếu sáng tạo trong những lối mòn. Nuôi dưỡng được mục tiêu gây hứng thú và những phương tiện {để thực hiện mục tiêu ấy} trong sự hòa điệu với nhau cùng lúc là cái khó mà cũng là phần thưởng cho người thầy.

§3. *Cái ở xa và Cái gần kề*

Tính thân thuộc ủ sẵn sự xem thường,

Những vị thầy có nghe nói rằng họ cần tránh những nội dung xa lạ với kinh nghiệm của học trò, thường tỏ ra ngạc nhiên khi thấy lũ học trò bừng tỉnh khi nghe giảng tới điều gì ngoài tầm hiểu biết của chúng, trong khi thờ ơ trước cái quen thuộc. Như

trong môn Địa lý, đứa trẻ ở vùng đồng bằng có thể tỏ vẻ thờ ơ ra mặt trước những nét hấp dẫn mang tính trí tuệ của môi trường nơi nó ở, và tỏ ra mê mẩn với bất cứ cái gì liên quan tới núi non hay biển cả. Những người thầy, trong khi vật lộn mà không tài nào khiến lũ học trò nặn ra được những bài luận mô tả cặn kẽ về những thứ chúng đã quá quen thuộc, đôi lúc thấy chúng hết sức hăng hái viết về những đề tài lớn lao hay giàu tưởng tượng. Một người phụ nữ có học, như khai trong lý lịch là có kinh nghiệm làm công nhân trong nhà máy, cố gắng kể lại truyện *Những người phụ nữ nhỏ* cho mấy đồng nghiệp nữ trong giờ làm ở nhà máy. Họ không mấy quan tâm tới điều đó, bảo rằng "Những cô kia chẳng có kinh nghiệm gì hay ho hơn bọn mình", và đòi kể những chuyện về các nhà triệu phú và những chính khách nổi tiếng. Một người có quan tâm tới thế giới tinh thần của những cô gái làm theo ca đó có hỏi một cô nàng người Scotch ở một xưởng sợi bông là điều gì cô ta hằng nghĩ tới trong ngày. Cô gái đáp rằng khi nào đầu óc không còn phải bận rộn làm việc với máy móc nữa, cô ta cưới một vị công tước, và gia sản của họ là cái choán hết đầu óc cô nàng suốt thời gian còn lại trong ngày.

vì chỉ có cái mới là đòi hỏi sự chú tâm

Đương nhiên, những sự việc này không phải được kể lại để khuyến khích những phương pháp dạy dỗ theo lối khơi dậy cái cảm tính, cái khác thường hay cái không thể hiểu nổi. Tuy nhiên những chuyện ấy được kể lại nhằm chứng tỏ quan điểm rằng cái quen thuộc và gần gũi tự bản thân chúng không gây háo hức cho hay đáp trả lại bằng ý nghĩ, mà chỉ khi chúng được chỉnh đốn lại để tiếp đón cái lạ lẫm và xa xôi. Đây là một tâm lý rất thông

thường khi chúng ta chẳng hề quan tâm tới cái cũ mà cũng không để ý rằng những thứ cũ rích ấy đã trở nên quá ư thân thuộc, về điều này, ta có lý do hẳn hoi: việc chú tâm hoàn toàn vào cái cũ, khi mà những hoàn cảnh mới luôn nảy sinh đòi hỏi ta phải điều chỉnh lại bản thân để thích nghi, có khi hóa ra uổng công và nguy hiểm. Ý nghĩ phải được dành cho cái mới, cái chông chênh, cái đang có vấn đề. Do đấy học trò cảm thấy bị căng thẳng đầu óc, cảm thấy bị lạc lối khi người thầy hướng suy nghĩ của chúng vào những cái mà chúng vốn đã quá quen thuộc. Cái cũ, cái cận kề, cái quen thuộc không phải là cái mà ta lưu tâm *hướng đến,* mà là cái ta lưu tâm *mang theo;* nó không đem lại vật liệu cho vấn đề mà đem lại cho giải pháp của nó.

Câu vừa rồi đưa ta đến sự cân bằng giữa cái mới và cái cũ, cái ở đằng xa và cái gần kề, có liên quan tới sự phản tỉnh. Cái xa hơn cung cấp kích thích và động cơ; cái gần hơn trong tầm tay thì mang lại điểm tiếp cận và những tài nguyên sẵn có. Nguyên tắc này có thể phát biểu như sau: khả năng suy nghĩ tốt nhất nảy sinh khi cái dễ và cái khó được giữ tỉ lệ thích đáng với nhau, cái dễ tương đương cái quen thuộc, cũng như cái xa lạ đối với cái khó. Dễ quá mức sẽ triệt tiêu cơ sở để tra vấn; còn quá khó chỉ làm cho tra xét trở nên vô vọng.

đến lượt nó, sự chú tâm chỉ có thể được đem lại thông qua cái cũ

Sự cần thiết của việc tương tác giữa cái gần kề với cái đằng xa đi liền ngay cùng với bản chất của việc suy tư. Ở đâu có ý nghĩ, cái có mặt gợi ra và chỉ ra cái vắng mặt. Theo đó trừ phi cái quen thuộc xuất hiện trong những điều kiện xét về một số mặt là khác thường, nó không gây tác dụng suy nghĩ, nó không yêu sách cái

thiếu vắng để có được hiểu biết. Và nếu chủ đề hiện hữu là hoàn toàn xa lạ, không có căn cứ nào trên đó nó có thể gợi ra điều gì giúp ích cho việc nhận thức ra nó. Khi một người mới lần đầu gặp phải các phân số, ví dụ thế, chúng là một mớ rối rắm vì chúng không cho thấy mối liên hệ nào giống như những gì người đó nắm được về các số nguyên. Khi các phân số đã trở nên hoàn toàn quen thuộc, ý niệm của anh ta về chúng giống như tín hiệu để làm điều gì đó; chúng là những "dấu hiệu thay thế", mà anh ta có thể đáp lại không cần suy nghĩ. Tuy nhiên, nếu tình thế nguyên vẹn cho thấy điều gì mới lạ và do đó trở nên không chắc chắn, sự đáp trả trọn vẹn sẽ không máy móc, bởi lẽ sự vận hành máy móc này được sử dụng để giải quyết một bài toán. Không có điểm kết thúc cho quá trình xoáy ốc kiểu này: nội dung xa lạ chuyển hóa qua suy nghĩ thành một sở tri quen thuộc và trở thành một nguồn tài nguyên dùng để xét đoán và hấp thụ những nội dung mới lạ khác.

Cái đã có trước và cái được gợi ra sau

Sự cần thiết phải có cả trí tưởng tượng và óc quan sát bên trong mọi sự lĩnh hội của tâm trí minh họa cho một khía cạnh khác của cùng nguyên tắc đó. Những vị thầy đã từng nếm trải các bài học-thực tế theo kiểu truyền thống thường phát hiện ra rằng học trò bị những bài học ấy lôi cuốn theo khi chúng còn mới mẻ, nhưng khi trở thành điều hiển nhiên thì chúng cũng tẻ nhạt chẳng khác gì lối học máy móc toàn những biểu tượng thuần túy muôn thuở bị coi là chán ngắt trần đời. Trí tưởng tượng không thể chơi đùa với các đối tượng đồ vật để làm chúng phong phú hơn. Cái cảm giác những lời giảng "toàn sự kiện là sự kiện" sản sinh ra một Gradgrind (kẻ không ngừng tìm kiếm sự kiện nhưng vô hồn

vô cảm) được minh chứng không phải vì những sự kiện vốn bản thân chúng có giới hạn mà bởi vì những sự kiện ấy được phân phát ra như thể chúng là những thứ đồ cứng nhắc đã được chế sẵn từ trước không chừa lại khoảng trống nào cho trí tưởng tượng. Hãy để cho những sự kiện được xuất hiện sao cho kích thích được trí tưởng tượng và văn hóa kết tụ một cách đủ tự nhiên. Điều ngược lại cũng đúng như thế. Cái tưởng tượng ra không nhất thiết là cái chỉ có ở trong đầu; tức là cái không có thực. Chức năng đích thực của trí tưởng tượng là năng lực nhìn thấy cái thực tế mà không thể trưng ra trong những điều kiện cảm nhận trực quan. Mục đích của trí tưởng tượng là nhìn thấu những cái đằng xa, cái vắng bóng, cái bị khuất lấp. Lịch sử, văn học và địa lý, những nguyên tắc khoa học, không những thế, thậm chí cả hình học và đại số, đều có vô vàn nội dung cần phải vận dụng đến trí tưởng tượng mới có thể nhận ra, nếu chúng có thể được nhận ra. Trí tưởng tượng bổ sung và làm sâu sắc óc quan sát; chỉ khi nào nó hóa thành cái kỳ lạ khi đó nó mới đóng vai trò thay thế cho sự quan sát và mất đi sức mạnh logic.

Kinh nghiệm có được do lưu truyền từ người khác

Ví dụ minh họa cuối cùng cho sự quân bình cần phải có giữa cái gần kề với cái đằng xa được nhận ra trong mối quan hệ có được giữa một bên là phần kinh nghiệm hạn hẹp của một cá nhân thu được trong mối quan hệ của riêng cá nhân đó với người và vật, và một bên là phần kinh nghiệm rộng lớn của loài người mà anh ta có thể thâu nhận được qua giao lưu. Sự truyền dạy luôn song hành với nguy cơ nhấn chìm kinh nghiệm tuy nhỏ bé nhưng mang tính sống còn của người học trò xuống dưới cơ man những

vật liệu được truyền tải. Điểm ngưỡng tại đó người hướng dẫn lui ra nhường chỗ cho người thầy bắt đầu ở nơi nào nội dung truyền đạt khơi dậy sự sống viên mãn hơn và giàu ý nghĩa hơn, cái sự sống vốn được tiếp nhận qua khe cửa nhỏ hẹp của trực quan và vận động. Giao lưu theo đúng nghĩa có liên quan tới lây truyền; cái tên gọi không nên hoài công nắm bắt bằng cách đặt tên sự giao lưu cho điều gì không tạo nên một cộng đồng hưởng ứng ý nghĩ và mục đích giữa đứa trẻ và loài người mà nó là kẻ kế thừa.

Lối suy nghĩ này, trong hình thức đối lập với lối suy tư tra vấn chặt chẽ, được lưu tâm đặc biệt trong chương sau.
Ngụ ý thường được sử dụng khi một nguyên tắc hoặc chân lý tổng quát đem lại niềm tin vào một sự thật khác; những cụm từ khác thường hay dùng để biểu đạt những trường hợp trong đó có một sự việc hoặc sự kiện khiến chúng ta tin tưởng điều gì đó.
Mill, *Hệ thống Logic*, Lời giới thiệu §5.
Locke, *Về Sự dẫn lối của Hiểu biết,* đoạn đầu tiên.
Ở đoạn khác ông nói: "Những thành kiến và thiên hướng của con người thường áp lên chính bản thân họ… Thiên hướng gợi đến và ngả về diễn ngôn những thuật ngữ ưa chuộng, từ đó đưa ra những ý tưởng hợp gu; mà phương cách này, cách đã được coi là rõ ràng và có bằng chứng và do vậy được tân trang lại, mà khi ở trong tình trạng ban sơ của mình, bằng cách sử dụng không gì khác ngoài những ý tưởng chính xác đã cả quyết, rốt cuộc không hề được đón nhận chút nào."
Về Sự dẫn lối của Hiểu biết, *§3.*
Tiểu luận bàn về Sự hiểu biết của Con người, Quyển IV, Chương XX, "Về Sự chấp thuận sai hay Sai lầm."
Nguyên văn: "The guest bidden to the weddingfeast excused himself beause he had to prove his oxen." – ND
Hobhouse, Trí óc trong Sự tiến hóa, *tr.195.*
Nhân vật trong tiểu thuyết của Charles Dicken, có tính cách lạnh lùng vô cảm – ND.
Một đứa trẻ lên bốn hay năm tuổi liên tục nghe mẹ cất tiếng gọi về nhà nhưng nó cứ tảng lờ như không nghe thấy, khi người ta hỏi có phải nó không nghe tiếng mẹ gọi thì nó trả lời khá vô tư, "ồ, cháu nghe rồi, nhưng mà mẹ cháu vẫn chưa đến mức gọi cháu toáng cả lên".
Những người có đầu óc về con số-hình dạng – nghĩa là, chiếu hiện những chuỗi số vào không trung và nhìn thấy được chúng sắp đặt trong những hình dạng nhất định – khi được hỏi tại sao họ không nói gì tới sự kiện trước đó, thường trả lời rằng điều đó chưa hề xảy đến với họ; họ cho rằng mọi người đều có khả năng ấy giống như họ.
Đương nhiên, bất kỳ một môn học nào đều có cả ba phương diện: ví dụ như trong môn số học, việc đếm, viết và đọc các con số, cộng nhanh, v.v. là những trường hợp về kỹ năng thực hiện; các bảng trọng lượng và kích thước là về vấn đề thông tin, v.v..
Có nghĩa là bất cứ điều gì liên quan tới thể chất và các chức phận tự nhiên của một cá nhân.
Những ví dụ này được lấy từ các bài viết của học sinh tại lớp học, được giữ đúng nguyên văn.
Xem Vailati, *Tập san Triết học, Tâm lý và Các phương pháp Khoa học,* tập V, số 12.
Đối với các ngữ đoạn được dùng trong những luận thuyết logic, cái gọi là "những phương pháp đồng nhất" (sự so sánh) và "khác biệt" (sự tương phản) phải đi cùng với nhau hoặc tạo thành một "phương pháp kết hợp" để có thể được áp dụng hợp logic.
Các quá trình này được bàn sâu hơn trong Chương IX.
So sánh với nội dung nói về *phân tích*.
Thuật ngữ ý tưởng cũng được dùng phổ biến để chỉ (a) một sự tưởng tượng đơn thuần, hay (b) một niềm tin được chấp nhận, và cũng dùng để nói tới (c) bản thân sự xét đoán. Nhưng theo logic nó biểu đạt một *nhân tố* nào đó trong sự xét đoán, như đã trình bày trong đoạn này.
Xem tác phẩm của Ward, *Những nhân tố Tâm linh của Nền văn minh,* tr.153.
Do đó nảy sinh tất cả các phương pháp phân tích sai lầm trong môn Địa lý, Đọc hiểu, Viết, Vẽ, Thực vật học, Số học đã được chúng tôi xét tới trong một vấn đề khác (xem tr.103).
Những nguyên tắc Tâm lý, của James, tập I, tr.221. Biết và biết rằng có lẽ là những từ ngữ tương đương chính xác hơn; so sánh câu "Tôi biết anh ta" và câu "Tôi biết rằng anh ta đã về nhà". Câu trước chỉ đơn giản biểu thị một sự việc; câu sau đòi hỏi và phải đưa ra được chứng cứ.
Những nguyên tắc Tâm lý, tập I, tr.488.
Xảy ra sau cái này, vậy là sinh ra từ cái này – ND.
Cho cùng những mục đích của thảo luận này, hai đoạn kế tiếp lặp lại điều mà chúng ta đã lưu ý đến trong một ngữ cảnh khác. Xem thêm tr.212 và tr.221.

Những nguyên tắc Tâm lý, tập II, tr.342
Bain, Các giác quan và trí tuệ, ấn bản lần 3 tại Mỹ, 1879, tr.492 (chữ in nghiêng không phải tên gốc).
So sánh với đoạn trích của Bain ở tr.256.
Chữ viết là còn mãi – ND.
Thuật ngữ *Cái khái quát* vốn dĩ mơ hồ, có nghĩa là (theo nghĩa logic nhất của từ này) những cái có liên quan và cả cái không xác định, cái mơ hồ (trong sự vận dụng thông thường của từ này). *Cái khái quát*, theo nghĩa thứ nhất, biểu thị sự phân biệt bằng một nguyên tắc hoặc bằng một quan hệ bao quát; theo nghĩa thứ hai, nó biểu thị cho sự thiếu vắng phân biệt của những thuộc tính cụ thể hoặc cá biệt.
Một số lượng lớn vật liệu minh họa cho sự thay đổi kép về nghĩa của các từ có thể tra tìm trong cuốn *Những bài học Logic* của Jevons.
Nguyên văn "a plunge *in medias res*" – ND.